



HELSINGIN YLIOPISTO
HELSINGFORS UNIVERSITET
UNIVERSITY OF HELSINKI

EVALUOINTI OPETTAJAN VUOROVAIKUTUSTOIMINTANA

Osallistujiuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa

PILVI HEINONEN

Suomen kielen, suomalais-ugrialaisten ja pohjoismaisten kielten ja
kirjallisuuksien laitos
Helsingin yliopisto

Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana

Osallistajuuden ulottuvuudet luokkahuoneessa

Pilvi Heinonen

VÄITÖSKIRJA

Esitetään Helsingin yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi päärakennuksen pienessä juhlasalissa
lauantaina 16. joulukuuta 2017 klo 10.

© Pilvi Heinonen

Kannen suunnittelu: Olli Romppanen
Kannen kuva: Anneli Hahtola

ISBN 978-951-51-3723-4 (nid.)
ISBN 978-951-51-3724-1 (PDF)

Unigrafia Oy
Helsinki 2017

Abstract

Evaluation as a teacher's interactional practice: dimensions of classroom participation

This thesis examines evaluation as an interactional practice adopted by teachers in classroom settings at comprehensive and upper secondary schools. The main objective of this study is to analyse teacher interactional activity in terms of evaluation and appraisal from three points of view: 1) the types of linguistic resources and structures teachers use to construct evaluative actions, 2) the role the evaluative activity has in the interactional organisation of classrooms and 3) the types of pedagogical functions teachers accomplish by evaluating pupils in classroom interaction.

The theoretical and methodological framework of the study is Conversation Analysis. Teachers' evaluative actions are analysed as situated interactional practices, which are based on the participants' orientations and therefore constructed by the participants during classroom interaction. The data consist of 15 videotaped classroom lessons at a Finnish comprehensive school and an upper secondary school. The data were collected in 2003 and 2011 and consist of lessons on Finnish language and literature and history and civics. The analysed situations occur during teacher-led pedagogical interaction.

The main objective of the study is to analyse teachers' evaluative activity as a response to pupil initiations and unprompted participation in classrooms. The study illustrates how teachers construct evaluative actions to respond to and to deal with pupils' initiations. A majority of past studies have examined teacher evaluations in teacher-initiated sequences, whereas this study offers an analysis of evaluative activity from a new perspective.

The detailed analysis focuses on three evaluative types that have specific pedagogical functions: praise evaluation, agent-oriented evaluation and echoing evaluation. The analysis demonstrates how the teachers use evaluative actions as a pedagogical practice to reveal the relevance of the pupils' actions and to negotiate the limits of appropriate actions in classroom situations. The evaluative action is co-constructed with the action by the pupils. This is evident in sequences where the teacher either relates pupil initiations to the pedagogical agenda or uses pupils' voice as a resource for evaluation. The results of the study reveal that evaluative activity is reflexively tailored to the evaluated objects as well as to the interactional context that it occurs in, particularly the ongoing pedagogical activity and its goals. Evaluative activity is not only a resource that teachers use to guide pupils' actions and participation, but it is also used to communicate the limits and dimensions of appropriate activity to pupils during classroom interaction.

Kiitokset

Väitöskirja on kuin vene, joka vääjäämättä kulkee joella kohti päätepestettään. Näin sanoi kollegani minulle kerran. Virta on vienyt tämän venheen nyt perille, ja on tullut aika kiittää matkaa edistäneitä.

Väitöskirjani pääohjaajaa Toini Rahtua kiitän paljosta: ehdottomasta kannustuksesta ja uskosta työhöni sen alkumetreiltä alkaen. Toini on vakaalla kädellä ohjannut tutkimustani erityisesti tieteellisessä argumentoinnissa ja tekstinrakentamisessa. Toinia kiitän myös yli-pitkistä ohjaustuokioista, jotka aina alkoivat tutkimuksellisilla teemoilla mutta päättyivät lähes poikkeuksetta loputtomiin ja hervottomiin pohdintoihin kaiken maailman asioista.

Toista ohjaajaani Markku Haakanaa kiitän metodisesta ohjaamisesta: vankoista perusopeista keskustelunanalyyttiseen tutkimusotteeseen ja niistä muistuttamisesta pitkin tutkimusmatkaa. Markku on kuitenkin myös vahvistanut uskoani tekemiini analyysihin ja oman suuntani etsimiseen. Markkua kiitän lisäksi ymmärryksestä ja tuesta kirjoitusurakkani loppumetreillä – ovi on aina ollut auki kuulumisten vaihtoon.

Kolmatta ohjaajaani Liisa Tainiota kiitän asiantuntevasta ja syvällisestä ohjauksesta luokkahuonevuorovaikutustutkimuksen maailmaan. Liisa on ohjannut työtäni vaivojaan säästelemättä, päämäärätietoisesti ja systemaattisesti sekä samalla äärettömän kannustavasti. Liisaa kiitän lisäksi siitä, että hän osoitti luottamusta ja kutsui minut mukaan hanke-työskentelyyn – ja matka voi jatkua.

Työni esitarkastajia Mia Halosta ja Arja Piirainen-Marshia kiitän väitöskäsikirjoitukseeni syventymisestä sekä tarkoista huomioista, jotka ovat auttaneet minua tekstin viimeistelyssä. Nekin korjaus ehdotukset, joita en ole sellaisenaan voinut tekstissäni huomioida, ovat antaneet minulle aihetta syväpohdintoihin tutkimustulosteni esittämisestä tulevaisuudessa yhteyksissä ja mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

Olen saanut työstää väitöskirjaani vuorovaikutustutkimuksellisesti vireällä maape-rällä. Intersubjektiivisuus vuorovaikutuksessa -huippuyksikkö on tarjonnut mahdollisuuksia datasessioita, esitellä työtä ja kuulla esityksiä, osallistua työpajoihin sekä tutustua vuoro-vaikutustutkijoihin ympäri maailman. Kiitos koko Huipparin väelle, erityisesti Marja-Leena Sorjoselle!

Minulla on ollut mahdollisuus tehdä väitöskirjaani kolmen vuoden ajan työstä vapaana. Kiitän Koneen Säätiötä tutkimukseni rahoittamisesta sekä työnantajaani Haaga-He-liaa opintovapaan myöntämisestä. Tätä tutkimusta ei kuitenkaan olisi syntynyt ilman tutki-mukseni informantteja; kiitos teille opettajat ja oppilaat, jotka olette ennakkoluulottomasti suoneet minulle mahdollisuuden taltioida oppitunteja tutkimuskäyttöön!

Kiitän tutkijakollegoita, jotka ovat lukeneet väitöskirjani tekstejä ja kommentoineet esityksiäni tutkimusmatkani eri vaiheissa esimerkiksi suomen kielen oppiaineen sekä äidin-kielen ja kirjallisuuden ainedidaktiikan tutkijaseminaareissa. Kiitos tekstikommentoinnista erityisesti Marjo Savijärvi, Katariina Harjunpää, Liisa Raevaara, Inkeri Lehtimaja, Saija Merke ja Anu Rouhikoski. Tarkkanäköisistä huomioistanne on ollut työn edistämisessä suunnattomasti apua. Marjoa kiitän haamuohjaamisen lisäksi erittäin ansiokkaasta tutkimusmatkani viihdyttämisestä niin kasvokkain kuin sähköisillä välineillä. Katariinaa kiitän Brazilian-opastuksesta kiehtovassa Rio de Janeirossa ja Saijaa voimaannuttavasta arkkitehtuurimatkailusta Munkkiniemessä.

Elintärkeää vertaistukea matkan aikana ovat antaneet useat kollegat pääarakennuksella. Kiitos syvälinen lounasseuralainen Tomi Visakko, pitkänmatkan toveri Mikko Virtanen sekä Muoto-opin arkiston takahuonekaveri Hanna-Ilona Härmävaara. Kiitos hyvistä keskusteluista – sekä halauksista, olkapäälle taputuksista ja rohkeista hymyistä. Mari Siirista, Jyrki Kalliokoskea ja Armi Sinerkaria kiitän monenlaisesta käytännönavusta. Kiitos matkatoveruudesta – niin konkreettisesta kuin symbolisesta – myös esimerkiksi Ulla Karvonen, Kimmo Svinhufvud, Heidi Vepsäläinen, Heini Lehtonen, Jutta Salminen, Riitta Juvonen ja monet muut tutkijakollegat.

Lähiomaisten tuki matkalla on ollut korvaamaton. Äitiäni Seijaa ja iskäni Vesaa kiitän välittämisestä, iltasaduista, rohdosvalmisteista, voimahalauksesta ”30 kilometrin muurin” kohdalla – ja siitä, että olette aina uskoneet lapsiinne. Ihania siskoja Pinjaa ja Minttua kiitän ikuisesta ironiasta. Appivanhempiani Pirjoa ja Jarmoa kiitän lasten hoivaamisesta ja leppoista Pernajan-kesistä. Tuua, Annaa ja Marjoa kiitän ystävyydestä.

Ja viimeisenä tulevat tärkeimmät: mieheni Olli sekä lapseni Tarmo ja Tytti. Rakkaat, kiitos olemassaolostanne ja tästä elämästä! Palefacen sanoin: ”Tässä hetkessä on kaikki mitä tarvitaan, ja me voidaan tehdä ihan mitä halutaan.”

--

”Jotta minä ymmärtäväiseksi tulisin” oli ukkini Kauko Hahtolan hermeneuttinen elämänfilosofia. Ajattelussaan hän korosti kaiken suhteellisuutta ja asemoitui samalla maankäytön ekonomian professorina toisinajattelijaksi. Tämä tutkimus on ollut ymmärtämisen matka, ja omistan väitöskirjani Kauko-ukin muistolle.

Mötraskinkalliolla ensilumen aikaan,

Pilvi Heinonen

Sisällys

Abstract

Kiitokset

1 Johdanto	8
1.1 Tutkimuksen tausta	8
1.2 Tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoitteet	14
1.3 Tutkimusaineisto	21
1.4 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä	27
1.5 Luokkahuonekeskustelun institutionaalisuus	31
1.6 Tutkimuksen rakenne	37
2 Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana	39
2.1 Evaluointi ja asennoituminen vuorovaikutustutkimuksessa	39
2.2 Evaluointi opettajajohtoisen kyselysyklin osana	42
2.3 Oppiminen osallistumisena	47
2.4 Opettajan kyselystä oppilaiden aloitteisiin	49
2.5 Yhteenveto ja työn tavoitteiden kertaus	53
3 Kehuvat evaluointivuorot – oppilaan toiminnan relevanssi	55
3.1 Kehu evaluoinnin resurssina	55
3.2 Kehuva palaute aiemman tutkimuksen valossa	57
3.3 Kehuvan evaluoinnin kohdentaminen	60
3.3.1 Kehun vahvistaminen ja kohteen täsmentäminen	61
3.3.2 Puhuttelu kehuvaan evaluointiin osana	64
3.4 Kehuvan evaluoinnin sekventiaalinen asemoituminen	71
3.5 Kehuva evaluointi pedagogisena työkaluna	77
3.5.1 Oppilaan vuoron hyödyntäminen agendankuljetuksessa	78
3.5.2 Oppilaan kysymyksen relevanssin osoittaminen	83
3.5.3 Kritiikin tasapainottaminen kehualla evaluoinnilla	89
3.7 Yhteenveto	94
4 Toimijaviitteiset evaluointivuorot – oppilaan toiminnan ohjailu	95
4.1 Toimijaviitteisyys evaluointivuorossa	96
4.2 Persoonaviittaukset aiemman tutkimuksen valossa	98

4.3 Toimijoihin viittaaminen evaluoinnin resurssina	102
4.3.1 Toimijoiden positioiden eksplikointi	103
4.3.2 Kehysrakenteet ja tunneilmaukset	104
4.4 Toimijaviitteiset evaluointivuorot sekvenssissä	106
4.5 Evaluointi toiminnan rajojen osoittamisessa	108
4.5.1 Institutionaalinen työnjako ja oppilaan velvollisuudet	108
4.5.2 Fokuksessa oletettu ja kuviteltu oppilaan toiminta	119
4.6 Evaluointi toiminnan neuvoteltavuuden osoittamisessa	129
4.6.1 Osallistava kehystäminen	129
4.6.2 Toimijaviitteiset tunnevuorot	139
4.7 Yhteenveto	145
5 Kaiuttavat evaluointivuorot – oppilaan ääni resurssina	147
5.1 Kaiutus evaluoinnin resurssina	147
5.2 Kaiutus suhteutettuna vuoron toistoon	150
5.3 Kaiutus ja kierrätys aiemman tutkimuksen valossa	153
5.4 Kaiutus (re)kontekstualisointina	155
5.4.1 Rakenteellinen muovaaminen	156
5.4.2 Prosodinen tyylittely	162
5.4.3 Oppilaan äänen rekontekstualisointi	169
5.5 Kaiutusvuorojen sekventiaalinen asemoituminen	175
5.6 Kaiutusvuoroon orientoituminen ja toimintalinjan muovautuminen	178
5.6.1 Selontekovelvollisuuteen orientoituminen	179
5.6.2 Huumorimoodiin orientoituminen	188
5.7 Yhteenveto	195
6 Lopuksi	198
6.1 Evaluoivan vuorovaikutustoiminnan ulottuvuudet	198
6.2 Tutkimusmenetelmän ja tulosten arviointia	201
6.3 Osallistajuus ja näkökulmaistettu agenda	203
Lähteet	205
 LIITE 1: Litterointimerkit	 225
LIITE 2: Tutkimuslupa	226

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta

Luokahuoneessa opettajan institutionaaliseen rooliin kuuluu ohjata oppilaiden toimintaa ja oppitunnin kulkua. Ohjatessaan oppilaita opettaja samalla usein arvioi ja ottaa kantaa oppilaiden puheeseen ja toimintaan. Arvioimalla eli evaluoimalla opettaja kehuu ja kannustaa oppilaita sekä välittää kritiikkiä ja antaa korjaavaa palautetta. Opettaja kohdistaa evaluoinnin sekä oppilaiden osoittamaan tietoon ja ymmärrykseen opetussisällöistä ja tehtävistä että oppilaan työskentelyyn osallistujaroolinsa toteuttajana. Evaluoiva vuorovaikutustoiminta on siten opettajan keino ohjailla oppilaiden toimintaa, jäsentää oppimistilanteita sekä kuljettaa oppituntia eteenpäin.

Luokahuoneen pedagoginen toiminta rakentuu lähtökohtaisesti oppitunnin tavoitteiden ja oppituntiagendan ehdoilla. Oppituntiagenda ja pedagogiset tavoitteet ovat alisteisia valtakunnalliselle opetussuunnitelmalle.¹ Opetussuunnitelman tavoitteiden pohjalta laadittu oppituntiagenda on kuitenkin vasta alustava käsikirjoitus oppitunnin kokonaisuudesta, ja sen käytännön toteutumiseen – oppitunnin etenemiseen, oppimistilanteiden rakentumiseen ja oppimisen mahdollisuuksiin – vaikuttaa hetki hetkeltä rakentuva luokahuonevuorovaikutus osallistujineen ja vuorovaikutuskäytänteineen. Oppituntitilanteissa opettajan evaluoiva toiminta rakentuukin vuorovaikutteisesti luokahuoneen osallistujien toiminnan tuloksena. Yhtäältä evaluoiva toiminta usein motivoituu oppilaiden toiminnasta ja toisaalta oppilaat orientoituvat opettajan evaluointiin ja toiminnallaan muovaavat sitä.

Tarkastelen tutkimuksessani opettajan evaluoivaa vuorovaikutustoimintaa yläkoulun ja lukion oppitunneilla. Tutkin evaluointia osallistujien vuorovaikutuksessa rakentamana tilanteisena käytänteenä. Selvitän, millaisilla kielellisillä rakenteilla opettaja rakentaa evaluoivaa

¹ Opetussuunnitelmassa kuvataan esimerkiksi perus- ja lukio-opetuksen osalta paitsi yleiset opetuksen suunnittelua ja järjestämistä ohjaavat kehykset, esimerkiksi koulun toimintakulttuuri sekä opetuksen arvoperusta ja oppimiskäsitys, myös oppiaineittain opetuksen tehtävät ja tavoitteet sekä arvioinnin käytänteet (POPS 2014; LOPS 2014; OPH 2017). Opetushallituksen laatimat valtakunnalliset opetussuunnitelmat koskevat peruskoulun ja lukion lisäksi esimerkiksi varhaiskasvatusta, esiopetusta, ammatillista koulutusta ja maahanmuuttajien koulutusta.

toimintaansa ja millainen rooli evaluoivalla vuorovaikutustoiminnalla on oppimistilanteiden ja oppimisen mahdollisuuksien rakentumisessa (ks. esim. Mondada & Pekarek Doehler 2004; Melander & Sahlström 2009; Majlesi & Broth 2012; Jakonen 2014a).

Havainnollistan seuraavaksi kolmella esimerkkivuorolla tutkimukseni fokuksessa olevaa opettajan evaluoivaa toimintaa. Kaikissa esimerkeissä opettajan tuottama evaluointi motivoituu oppilaan toiminnasta ja reagoi oppilaan aloitteeseen.

- 1) oppilas: >k^umpi tos ykköses saa sen ku on kaks kaksvitosta<
opettaja: -> =HY↑VÄ Juhani, sieltähän se tuliki se kysymys, eli mitä nyt tapahtuu ku nää on kummatki saanu kakskytviis,
[PA, O1: 1c]
- 2) oppilas: mul lukee ulkomaankaupan maksujen ja suoritusten vertailua,
>matkailutase< jossa vertaillaan (--)²
opettaja: -> tuos tänne, mä katon sen (.) loppulauseen siit, must tuntuu et se meni vähän nyt väärinpäin?
[PA, O1: 1b]
- 3) oppilas: no no ku mu:l tai en mä t(h)iiä (.) nii, mä oon vähän vaiheessa (sanotaan näin,)
opettaja: -> nyt kyl pitäs olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo menossa jo että,
[PA, O2: 1a]

Ensimmäisessä evaluointivuorossa opettaja evaluoi oppilaan esittämää kysymystä ja sen relevanssia (1), toisessa oppilaan koevastausta ja siinä olevan määritelmän täsmällisyyttä (2) ja kolmannessa oppilaan etenemistä projektissaan eli tutkielmanteossa (3). Esimerkeissä opettajan puheen evaluoivuus on kielellisellä pintatasolla, vuoron muotoilussa tulkittavissa esimerkiksi leksikaalisista valinnoista (*HYVÄ, väärinpäin*) tai modaali-ilmauksista (*pitäs olla*). Samalla niissä näkyy yksi mahdollinen vuoron kehystämisen tapa, jolla opettaja asemoi itsensä evaluoijan rooliin (*must tuntuu*). Esimerkkivuoroissa näkyy myös se, minkä tyyppisiin asioihin opettaja evaluoimalla ottaa oppituntilanteessa kantaa: oppilaan aloitteisiin (1), opetettaviin asiasisältöihin (2) ja oppilaan toimintaan osallistujaroolinsa toteuttajana (3).

² Vuoro jatkuu vielä heikosti kuultavissa olevan kohdan jälkeen koevastauksen referoinnilla, mikä näkyy esimerkin tarkemmassa litteraatiossa (ks. luku 4.6.1).

Evaluointi vuorovaikutustoimintana eroaa käsitteellisesti ja ilmiönä esimerkiksi sellaisista koulu- ja opetustutkimukseen vakiintuneista arvioinnin käsitteistä (*evaluation, assessment*), joilla viitataan numeeriseen arviointityöhön. Tyypillisesti tällöin tarkoitetaan oppilaiden oppimistulosten ja suoritusten kokoavaa eli summatiivista arviointia, esimerkiksi yksittäisten kokeiden tai opintojaksojen päättöarviointia (ks. esim. Airasian 1997; Gronlund 1998; Atkin, Black & Coffey 2001). Summatiivisen arvioinnin rinnalla puhutaan kuitenkin yhä enemmän myös formatiivisesta arvioinnista, joka on vuorovaikutteista, oppimisprosessin aikaista ja oppimista tukevaa palautteenantoa konkreettisissa oppimistilanteissa (ks. esim. Boston 2002; Black & Wiliam 1998). Uudessa opetussuunnitelmassa korostetaan formatiivisen arvioinnin merkitystä: *arviointi ja siihen perustuva palautteen antaminen toteutetaan lukuvuoden aikana osana päivittäistä opetusta ja työskentelyä*, ja näin toteutettuna arviointi *edellyttää opettajilta oppimisprosessiin liittyvää havainnointia ja vuorovaikutusta oppilaiden kanssa* (POPS 2014: 50). Käytännössä vuorovaikutus oppilaiden kanssa kuitenkin formatiivisessa arvioinnissa tyypillisesti tarkoittaa vuorovaikutteisesti toteutettua arviointia, esimerkiksi oppilaan tuottamaa itse- ja vertaisarviointia.

Tutkimuksessani evaluoiva vuorovaikutustoiminta on luokkahuonevuorovaikutuksessa rakentuvaa arviointia. Evaluoivaa toimintaa voi näin ollen kuvata oppilaan *on line* -arviointina: evaluoimalla opettaja arvioi ja ohjailee oppilaan toimintaa autenttisissa oppimistilanteissa. Näin määriteltynä evaluoiva vuorovaikutustoiminta asemoituu väljästi yhdeksi formatiivisen arvioinnin muodoksi (ks. myös Heritage & Heritage 2013). Työssäni näkökulma vuorovaikutukseen on kuitenkin kokonaisvaltaisempi kuin formatiivisessa arvioinnissa tyypillisesti: tarkastelen opettajan evaluoivaa toimintaa vuorovaikutuksessa toteutuvina käytänteinä, joihin osallistujat eri tavoin orientoituvat. Opettajan evaluoiva toiminta ei rakennu tyhjiössä, vaan oppimisvuorovaikutuksessa hetki hetkeltä, osallistujien yhteisenä toimintana.

Seuraava esimerkki havainnollistaa, miten opettajan evaluoiva toiminta ja siihen orientoituminen muovaa luokkahuoneen vuorovaikutustilannetta. Katkelmassa on meneillään opettajajohtoinen kierros, jossa oppilaat kertovat vuorotellen, missä vaiheessa he ovat äidinkielen ja kirjallisuuden tutkielmiensa työstössä.

Esimerkki: ”Vaiheessa” (PA, O2: 1a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Ilona: mä oon vähän v(h)aiheess(h)a ha
2 0.5 OPPILAIDEN NAURUA
3 Ilona: no, no ku mu:l, tai en mä t(h)iiä (.) nii, mä oon vähän vaiheessa
4 (sanotaan näin,)
5 ope2: -> nyt kyl (.) pitä^s olla pikkuhiljaa j^ossaki vaiheessa jo
6 menossa jo [että,
7 Ilona: [kyl täs on viel aikaa,
8 ope2: hhh se on huhtikuun, hh huhtikuun viidestoista,
9 [se palautuspäivä kaikilla.]
10 Juhani: [>onhan täs yli kuukaus] aikaa.<
11 Ilona: niin no mä tein yyyhoon tutkielman mitä viikos he,
12 ope2: mm::
13 Juhani: ja se on kymmenen sivuu,
14 ope2: mm: mut nää on pikkasen erityyppisiä kuiteskin.

Ilona kuvailee tutkielmatyönsä olevan vielä hyvin alkuvaiheessa (*mä oon vähän vaiheessa*, r. 3). Tehtävä on kuitenkin annettu oppilaille jo aiemmin, ja oletusarvoisesti oppilaiden projektien tulisi olla tässä vaiheessa jo käynnissä. Opettaja arvioi oppilaan toimintaa osallistujaroolinsa toteuttajana ja hyödyntää oppilaan vuorossaan käyttämää ilmaisua evaluointivuoronsa resurssina (*nyt kyl (.) pitä^s olla pikkuhiljaa j^ossaki vaiheessa jo*, r. 5). Ilona reagoi opettajan evaluointiin puolustautuen ja orientoituen samalla selontekovelvollisuuteensa (*kyl täs on viel aikaa*, r. 7). Myöhemmin sekvenssissä myös Juhani orientoituu puolustamaan Ilonaa (*>onhan täs yli kuukaus aikaa.<*, r. 10). Esimerkki havainnollistaa, että opettaja rakentaa arvioivaa toimintaansa tilanteisesti yhdessä oppilaiden kanssa. Oppimistilanteiden mikroanalyttinen tarkastelu valottaa opettajan pedagogista toimintaa osana meneillään olevaa vuorovaikutusta ja näyttää miten osallistujat omalla toiminnallaan opetustilanteita muovaavat ja jäsentävät.

Tarkastelen tutkimuksessani evaluointia opettajan vuorovaikutustoimintana keskusteluanalyysin keinoin. Keskusteluanalyttinen luokkahuonevuorovaikutustutkimus pohjaa alkuaan antropologiseen (Cazden, John & Hymes 1972), etnometodologiseen (Mehan 1979a, b) ja diskurssianalyttiseen tutkimukseen (Sinclair & Coulthard 1975; Leiwo, Kuusinen & Kuusisto 1981, 1987 ja 1987b). Viime vuosikymmeninä keskusteluanalyttisen luokkahuonevuorovaikutustutkimuksen valtavirtauksena on kuitenkin ollut kielenopetukseen ja -oppimiseen keskittynyt CA-for-SLA-suuntaus (*Conversation analysis for Second language acquisition*, ks. esim. Markee & Kasper 2004; Seedhouse 2004; Kasper 2006; Markee 2008,

2015; Lee 2010; Hall, Hellermann & Pekarek Doehler 2011). Kotimaisellakin tutkimuskentällä monissa keskustelunanalyytississä väitöskirjoissa on hyödynnetty tutkimusaineistoja nimienomaan kielenoppimistilanteista (Kääntä 2010; Lehtimaja 2012; Jakonen 2014a; Merke 2016a).³ Kielenoppimiskonteksteissa on tarkasteltu niin ikään tämän tutkimuksen fokuksessa olevaa opettajan evaluoivaa toimintaa ja palautteenantoa (esim. Lee 2007; Wong & Waring 2008; Waring 2008, 2009; ks. myös Kääntä 2012).

Keskustelunanalyysin kentällä on siis herännyt kiinnostus oppimiseen ja sen ilmiöiden tutkimukseen vuorovaikutuksessa, ja kielenoppimisaineistojen laaja hyödyntäminen heijastelee tätä kehitystä. Kielenoppimisaineistot soveltuvatkin usein hyvin oppimisen ilmiöiden analyysiin ja oppimisen todentamiseen aineistoista. Toisaalta tutkimusasetelmissa on myös jossain määrin fokusoitu varsinaisen kielenoppimisen kuvauksen sijaan oppimistilanteiden rakentumiseen, esimerkiksi oppilaiden osallistumismahdollisuuksien tarkasteluun (Lehtimaja 2012) tai opettajan hyödyntämiin multimodaalisiin vuorovaikutuskäytänteisiin (Kääntä 2010). Siten CA-SLA-tutkimukset ovat luoneet yleisemminkin pohjaa tarkastella oppimisvuorovaikutusta esimerkiksi oppimisyhteisöön rakentuvien sosiaalisten käytänteiden, tilanteisen oppimisen ja oppijan osallistajuuden näkökulmista (ks. esim. Markee & Kasper 2004; Seedhouse 2004; Markee 2008; Hellermann 2008; Pekarek Doehler 2010, 2013; Kasper & Wagner 2011; Majlesi & Broth 2012; Markee & Kunitz 2013).

CA-SLA-tutkimusalan voimakas kehitys on samalla ollut seurausta kielenoppimisen tutkimuskenttää ravistaneesta ”sosiaalisesta käänteestä” (Block 2003; ks. myös Ortega 2012), joka haastoi kognitivistiseen kielenoppimiskäsitykseen nojaavan tutkimuksen. Sosiaalinen käänne konkretisoitui Firthin ja Wagnerin (1997) klassikkoartikkelin käynnistämään kiivaaseen keskusteluun, jonka myötä perinteisten oppimisteorioiden rinnalle haluttiin nostaa vuorovaikutuksellinen ja sosiaalinen näkemys oppimisen tutkimukseen (ks. myös Block 2003). Käänteen myötä syntyi metodologisesti laaja tutkimusparadigma, jossa korostuu oppimisen sosiaalinen ja vuorovaikutuksellinen luonne (ks. Atkinson 2011). Mikroanalyytistä keskustelunanalyysia voidaankin eittämättä pitää yhtenä avainmetodina, kun tarkastellaan oppi-

³ Lehtimajan (2012) aineisto on yläkoulun S2-opetusta, Merken (2016a) aineisto suomi vieraana kielenä -opetusta ranskankielisessä yliopistossa. Jakosen (2016a) ja Käännän (2010) tutkimusaineistona on CLIL-opetus (*content and language integrated learning*) (ks. myös Nikula, Dafouz, Moore & Smith 2016).

mista vygotkskilaisen sosiokulttuurisen oppimiskäsityksen kehityksessä, jossa kognitio ymmärretään pikemmin sosiaalisesti jaettuna kuin yksilön mielisäisenä entiteettinä (Van Lier 2000; Markee & Kasper 2004: 496; Kasper & Wagner 2011: 120).⁴ Sosiokulttuurisen oppimisteorian ja keskustelunanalyttisen metodin sulautuma on edelleen kehittynyt sosiaalisvuorovaikutukselliseksi (*social-interactional*) suuntaukseksi (Mondada & Pekarek Doehler 2004; Kääntä 2010; Pekarek-Doehler 2013), jonka mukaan oppimistilanteet muovautuvat tilanteisesti osallistujien yhdessä rakentamien ja jakamien vuorovaikutuskäytänteiden kautta. Tämä tutkimusorientaatio on myös oman tutkimusasetelmani kannalta relevantti.

Samalla kun CA-SLA-tutkimus on keskustelunanalyysin suuntauksena selvästi vahvistanut asemaansa, tutkimus äidinkielistä opettajajohtoisista opetustilanteista – eräänlainen luokahuonevuorovaikutuksen perustutkimus – on jäänyt viime vuosina vähemmälle huomiolle (ks. kuitenkin Margutti 2010, 2011; Koole 2012a; Gardner & Mushin 2013; Drew & Margutti 2014; Koole & Elbers 2014) ja erityisesti kotimaisella tutkimuskentällä pitkälti yksittäisten tutkijoiden tutkimuspanoksen varaan (ks. Tainio 2007, 2011, 2012a, 2012b; Tainio & Laine 2015; Karvonen, Tainio, Routarinne & Slotte 2016; Tainio & Slotte 2017).⁵ Toisaalta on huomattava, että lähtökohtaisesti vuorovaikutustutkimuksessa ei usein ole tarpeen kategorisesti erotella kielenoppimiseen ja muuhun kuin kielenoppimiseen tähtääviä luokahuonetilanteita, sillä nämä vuorovaikutuskontekstit monilta osin jakavat yhteisiä luokahuoneen käytänteitä. Esimerkiksi kielenoppimistilanteissa rakentuvia oppimisen mahdollisuuksia voidaan tarkastella ensisijaisesti vuorovaikutuskäytänteiden näkökulmasta (ks. Lehtimäki 2012: 16–17).⁶

⁴ Lev Vygotskin rinnalla sosiokulttuurista teoriaa kehitti A. N. Leontjev, joka tunnetaan oppimisen tutkimuksiinkin sovelletun toiminnan teorian kehittäjänä (ks. Engeström 1991; Wells 2002).

⁵ Vastaavatyypinen ilmiö, jossa perusvuorovaikutustilanteiden tutkimus on jälkijättöistä suhteessa spesifimpien (kuten erityyppisten epäsymmetristen) tilanteiden tutkimukseen, näkyy myös korjauskäytänteiden tutkimuksessa (Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi 2016: 256–257).

⁶ Vastaavasti kielenoppimisen näkökulmaa ei nykykäsityksen mukaan voida enää oppiaineittain rajata, sillä esimerkiksi uuden opetussuunnitelman myötä oppilaiden kielitietoisuutta kasvatetaan yli oppiainerajojen. Tällöin esimerkiksi kielen merkitystä oppimisessa ja yhteiskuntaan sosiaalistumisessa korostetaan muunkin opetuksen kuin kielenopetuksen yhteydessä (POPS 2014: 28; ks. myös Nikula, Dafouz, Moore & Smith 2016).

Tutkimuksessani tarkastelen opetus- ja oppimisvuorovaikutusta muissa kuin kielenoppimiseen tähtäävissä luokkahuoneen vuorovaikutustilanteissa. Siten sovellan laajaa, kielenoppimiskonteksteista saatua tutkimustietoa yleisemmin oppimisen ja oppimistilanteiden tutkimukseen luokkahuonevuorovaikutuksessa. Työni fokuksessa on opettajan ydintoiminta luokkahuoneessa, evaluointi. Määrittelen kuitenkin evaluoinnin ja analysoin sitä vuorovaikutusilmionä monipuolisemmin kuin useimmissa tähänastisissa tutkimuksissa. Tutkimukseni tarkoituksena on siis nyansoida kokonaiskuvaa evaluoivan toiminnan rakentumisesta luokkahuoneen plenaariopetustilanteissa (ks. esim. Lemke 1990; Macbeth 1990, 1991). Evaluoivia vuoroja on tutkittu ensisijaisesti opettajan aloitteesta käynnistyvissä kyselysykleissä, joissa opettaja arvioi evaluointivuorollaan tyypillisesti oppilaan osoittamaa tietoa tai tietämystä (ks. esim. Sinclair & Coulthard 1975, Mehan 1979a, b; Lemke 1990; Hellermann 2003; Chin 2007; Lee 2007; Nikula 2007; Waring 2008; Kääntä 2010). Tutkimuksessani tarkastelen kuitenkin opettajan evaluointivuoroja sekä opettajan että oppilaiden aloitteesta käynnistyvissä sekvensseissä. Näkökulmani evaluoivaan toimintaan on siten aiempaa laajempi: opettaja ei ainoastaan arvioi oppilaiden tietoa ja toimintaa suhteessa opettajan tietoon ja luokkahuoneen normeihin, vaan hän arvioi myös oppilaiden aloitteita ja niiden sisällöllistä ja toiminnallista sopivuutta meneillään olevaan pedagogiseen toimintaan. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin työni tutkimusongelman ja tavoitteet.

1.2 Tutkimusongelma ja tutkimuksen tavoitteet

Tutkimuksessani selvitän keskustelunanalyttistä metodia hyödyntäen, 1) minkälaisilla kielellisillä keinoilla ja rakenteilla opettaja evaluoi eli arvioi ja arvottaa oppilaiden puhetta ja toimintaa, 2) minkälaisissa sekventiaalisissa positioissa ja sekvenssiä jäsentävissä tehtävissä opettajan evaluointivuoro esiintyy sekä 3) millaisia pedagogisia funktioita opettajan evaluoivalla toiminnalla luokkahuonevuorovaikutuksessa on.

Sekvenssillä tarkoitan toimintakokonaisuutta, jonka osaksi opettajan evaluointivuoro ja sen motivoiva oppilaan vuoro asemoituvat (vrt. esim. Schegloff 2007; Raevaara 2016). Tyypillisesti sekvenssi käynnistyy joko opettajan evaluointivuoron motivoivasta oppilaan vuorosta tai opettajan aloitevuorosta. Sekvenssi päättyy yleensä opettajan tuottamaan sekvenssin sulkevaan vuoroon ja/tai siirtymään, joka käynnistää seuraavan sekvenssin. Tarkastelemani sekvenssit voivat kuitenkin joissain tapauksissa olla suhteellisen pitkiä ja rajoiltaan

melko väljiä toimintakokonaisuuksia. Hyödynnän tutkimuksessani myös toimintalinjan käsitettä kuvatessani toiminnan rakentumista evaluointivuoron jälkeen. Toimintalinjan muovaumisella tarkoitan sitä, kun oppilaat yksin tai kollektiivisesti orientoituvat evaluointivuoroon ja siten toiminnallaan muovaavat rakentuvaa sekvenssiä (ks. erityisesti luku 5.6). Käytän siis toimintalinjan käsitettä väljemmin kuin esimerkiksi vuoron projisoiman toimintalinjan merkityksessä (vrt. esim. Niemi 2015: 32–34).

Tutkin evaluoivaa vuorovaikutustoimintaa opettajajohtoisissa yläkoulun ja lukion luokkahuonetilanteissa, jotka sisältävät pääsääntöisesti joko opettajan luennointia ja kyselyä tai opettajan ohjaamia opetuskeskusteluja. Tarkasteleman vuorovaikutustyyppit siis edustavat opettajan johtamaa luokkahuoneen julkista puhetta (Tainio 2007: 36; Lehtimaja 2012: 34), joka eroaa esimerkiksi oppilaiden yksityisestä, agendan ulkopuolisesta puheesta (*off-task*-puhe, Markee 2005: 197). Vaikka analysoimani vuorovaikutustilanteet ovat lähtökohtaisesti opettajajohtoisia, oppilaiden aloitteellisuuden vuoksi luokkahuoneen puhetila jakautuu tarkastelemisani tilanteissa monin paikoin melko tasaisesti opettajalle ja oppilaille (ks. Thornborrow 2002).

Luokkahuonetutkimusta on jossain määrin kritisoitu siitä, että sen näkökulma on pysynyt pitkään opettajakeskeisenä (Hellermann 2008: 1; Lehtimaja 2012: 15; Jakonen 2014a: 13) ja tutkimus keskittynyt ensisijaisesti opettajajohtoiisiin vuorovaikutustilanteisiin ja niissä hyödynnettyihin diskurssirakenteisiin (ks. kuitenkin esim. Sahlström 1999; Markee 2005; Turkia 2007). Keskusteluanalyttisessä tarkastelussa opettajan pedagogista toimintaa ei kuitenkaan voida koskaan tutkia tyhjiössä, irrallaan oppilaiden toiminnasta, vaan opettajan toiminnan kautta peilautuu samalla aina myös oppilaiden toiminta (Kääntä 2010: 263–264; Lehtimaja 2012: 15). Tarkasteleman opettajan evaluoiva toiminta rakentuu suhteessa oppilaiden toimintaan. Evaluovat vuorot pääsääntöisesti motivoituvat oppilaiden aloitteista ja reagoivat niihin. Tutkin, miten opettaja hyödyntää oppilaiden vuoroja ja nojaa niihin evaluoivan toimintansa rakentamisessa sekä miten oppilaat opettajan evaluoivaan toimintaan orientoituvat. Vaikka analyysin fokuksessa on siis opettajan toiminta, analysoimissani tilanteissa lähtökohtana on pääsääntöisesti oppilaiden toiminta.

Analysoin evaluointia opettajan vuorovaikutustoimintana vuoronmuotoilun, sekventiaalisen jäsentymisen ja pedagogisen potentiaalin näkökulmista, joiden mukaan myös tutkimukseni analyysiluvut pääpiirteittäin jäsentyvät. Tutkimuksessani vastaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin, jotka olen ryhmitellyt työn päänäkökulmien mukaan.

1. VUORONMUOTOILU

Millaisilla kielellisillä keinoilla ja rakenteilla opettaja muotoilee evaluointivuoron?

Millaisilla keinoilla opettaja evaluointivuorossaan asemoi oppilaan toiminnan evaluoinnin kohteena ja/tai itsensä evaluoijana?

2. SEKVENTIAALINEN JÄSENTYMINEN

Missä sekventiaalisissa konteksteissa ja tehtävissä opettaja evaluointivuoroa hyödyntää?

Miten oppilaiden orientoituminen evaluointivuoroon muovaa toimintalinjaa?

3. PEDAGOGINEN POTENTIAALI

Miten opettaja sitoo evaluoivan toimintansa oppituntiagendan kuljettamiseen?

Miten opettaja evaluoivalla toiminnallaan ohjailee oppilaiden toimintaa ja neuvottelee siitä?

Vastaan työni tutkimuskysymyksiin tarkastelemalla kolmea erityyppistä evaluoivaa toimintaa: *kehuva evaluointi*, *toimijaviitteinen evaluointi* ja *kaiuttava evaluointi*. Koska evaluointi on luokkahuoneessa frekventti toiminto, opettaja luonnollisesti evaluoi oppilaiden toimintaa jonkin verran myös muilla keinoilla. Olen kuitenkin rajannut tarkastelun näihin kolmeen evaluointityyppiin, sillä ne ovat aineistossani hallitsevat ja muodostavat rakenne- ja muoto-
piirteiden sekä funktioiden perusteella yhtenäiset kategoriat. Olen pyrkinyt nimeämään tarkastelemani evaluoivan toiminnan kategoriat siten, että kategorian nimitys kuvaisi mahdollisimman yksiselitteisesti siihen kuuluvien evaluointivuorojen ominaisuuksia. Nimityksiltään kategoriat eivät kuitenkaan ole täysin symmetriset, sillä kehuvaa evaluointia voi pitää ensisijaisesti toiminnon kategoriana, toimijaviitteisyyttä syntaksin ja muodon kategoriana ja kaiutusta vuorovaikutusilmiön kategoriana.

Havainnollistan seuraavaksi tutkimukseni fokuksessa olevia evaluointityyppejä jo aiemmin esillä olleilla esimerkeillä ja niitä täydentävillä lisäesimerkeillä sekä nostan esimerkkien avulla esiin työni päänäkökulmia. Ensimmäisenä evaluointityyppinä tarkastelen *kehuva* evaluointia:

- 1) oppilas: >k^umpi tos ykköses s^aa sen ku on kaks kaksvitosta<
opettaja: **HY↑VÄ Juhani, sieltähän se tuliki se kysymys, eli** mitä nyt tapahtuu ku nää on k^ummatki saanu kaks^ukytviis, [PA, O1: 1c]
- 2) oppilas: ei mut siis, miksi miksi sit valtioneuvostoa kutsutaan h^allitukseks jollei se o^o h^allitus,
opettaja: **tsiis kysymys oli hy↑vä** eikä siihen oikeestaa oo vastausta muuta ku et se on vaa tullu (.) merkitsemään sitä, (.) valtioneuvosto >oisko se sit jotenki< h^ankala, (.) h^ankala >se käsite< [PA, O1: 2b]

Esimerkit (1, 2) osoittavat, että useimmissa tapauksissa kehuva evaluointi motivoituu oppilaiden oma-aloitteisista kysymyksistä (*sieltähän se tuliki se kysymys, tsiis kysymys oli hy↑vä*). Analyysissäni selvitän, miten opettaja evaluoivalla toiminnallaan osoittaa oppilaan kysymyksen relevanssin ja hyödyntää kysymystä agendankuljetuksessa. Tarkastelen lisäksi, millaisilla keinoilla opettaja kohdentaa kehuvan evaluoinnin (*se kysymys*) ja miten puhuttelu kytkeytyy kehuvaan evaluointiin (*HY↑VÄ Juhani*).

Toinen tarkastelemani evaluointityyppi on *toimijaviitteinen evaluointi*:

- 3) oppilas: mul lukee ulkomaankaupan maksujen ja suoritusten vertailua, >matkailutase< jossa vertaillaan – –
opettaja: **must tuntuu et se meni vähän nyt väärinpäin?** [PA, O1: 1b]
- 4) oppilas: °@ke:↑tä ei:↓ kii:nn[os-@°
opettaja: [su- eh- jos sua ei kiinnosta ni (.)
sille mä en voi yksinkertases^ti mitää, sanon vaan sen [PA, O1: 3c]

Esimerkit (3, 4) havainnollistavat toimijaviitteisen evaluoinnin muodollista variaatiota. Opettaja muotoilee toimijaviitteisen evaluoinnin erityyppisillä rakenteilla: eksplikoiduilla toimijaviittauksilla (*jos sua ei kiinnosta ni (.) sille mä en voi yksinkertases^ti mitää*) ja kehyksilmauksilla (***must tuntuu et se meni vähän nyt väärinpäin***) sekä näiden lisäksi toimijaviit-

Kolmas tarkastelemani evaluointityyppi on *kaiuttava* evaluointi:

- Esimerkit (5, 6) kuvaavat kaiutusta evaluoinnin keinona: kaiuttavassa evaluointivuorossaan opettaja hyödyntää oppilaan vuoron kielellisiä resursseja ja sitä kautta oppilaan ääntä. Tutkin, miten opettaja rekontekstualisoi oppilaan äänen evaluointivuorossaan hyödyntäen kahta eri kaiuttamisen tapaa: rakenteellista muovaamista (*nyt kyl pitä^s olla pikkuhiljaa jos-saki vaiheessa jo menossa*) ja prosodista tyylittelyä (*@↑nko pakko jos ei taho.@*), jotka evaluointivuo^roissa usein limittyvät toisiinsa. Tarkastelen lisäksi, miten oppilaat orientoituvat kaiutusvuoroon ja miten sekvenssin toimintalinja sitä kautta muovautuu.

18

Tähänastisessa tutkimuksessa opettajan evaluoivaa toimintaa on tarkasteltu ensisijaisesti osana kolmiosaista IRE/IRF-opetus sykliä (*initiative-response-evaluation/feedback*, aloite–reaktio–evaluaatio/palaute, ks. esim. Sinclair & Coulthard 1975, Mehan 1979a, b; Lemke 1990; Hellermann 2003; Chin 2007; Lee 2007; Nikula 2007; Waring 2008; Kääntä 2010). Opettajan aloitteesta käynnistyvää opetus sykliä on lähtökohtaisesti pidetty opettajajohtoisien luokkahuonekeskustelun perusrakenteena (Lehtimaja 2012: 36; Kääntä 2010: 36–37), ja samalla opettajan evaluoiva toiminta on kiteytyneesti kuvattu opetus syklin 3. position evaluointivuorona (Koole 2011: 43). Tarkastelemissani opettajajohtoisissa luokkahuonetilanteissa oppilaat saavat kuitenkin tyypillisesti suhteellisen paljon puhetilaa (vrt. Sunderland 2001: 5–6): he tuottavat omia aloitteita, erityisesti kysymyksiä, tai laajentavat opettajan aloittamaa kyselysekvenssiä. Samalla opettajan evaluoiva toiminta rakentuu oppilaiden aloitteiden ehdoilla.

Tutkimuksessani tarkastelen opettajan evaluoivia vuoroja erityyppisissä sekventiaalisissa konteksteissa. Keskityn erityisesti oppilaan aloitteesta käynnistyviin sekvensseihin, joissa aloite motivoi opettajan evaluoivan vuoron. Valtaosa tarkastelemistani sekvensseistä on oppilaan aloitteesta käynnistyviä kysymys–vastaus-sekvenssejä, joiden osaksi opettajan evaluointivuoro eri tavoin asemoituu. Oppilaan aloitteesta käynnistyvät evaluointivuoron sisältämät sekvenssit alkavat joko kokonaan uuden sekvenssin käynnistävillä kysymyksillä tai kysymyksillä, jotka esimerkiksi katkaisevat opettajan selittävän opetuspuheen. Toinen tyypillinen evaluointivuoron sekventiaalinen konteksti on opettajan aloitteesta käynnistynyt väljä kyselysykli.⁷ Näissä tapauksissa evaluointivuoron motivoiva oppilaan aloitevuoro kiihtyy paikoin IRE/F-syklin tai löyhemmän kyselysyklin väliin.

Opettajan evaluoiva toiminta siis motivoituu usein oppilaiden aloitteista, joita oppilaat tuottavat tarkastelemissani oppitunneilla runsaasti. Havainnollistan seuraavalla taulukolla (taulukko 1) oppilaiden aloitteiden ja muiden opettajan responssia hakevien vuorojen frekvenssiä yhdessä pääaineistosta (PA) rajatussa osa-aineistossa. Taulukossa on yhteensä kolme kahden eri opettajan (O1 ja O2) vetämää kokonaista oppituntia (kesto yhteensä 117, 07 minuuttia), jotka olen aineiston teknisen käsittelyn helpottamiseksi jakanut edelleen neljään

⁷ En ole kuitenkaan kaikissa tapauksissa rajannut käsittelemiäni vuoroja niiden sekventiaalisen position perusteella. Siksi tarkastelen myös joitain opettajan evaluoivia vuoroja, jotka asemoituvat esimerkiksi oppilaan aloitteesta käynnistyvän sekvenssin loppupuolelle lyhyeksi kommenttivuoroksi.

osaan. Olen merkinnyt taulukkoon kaikki oppilaiden tuottamat aloitteet ja responssia hakevat vuorot. Sulkeissa oleva luku kertoo, että merkittävä osa aloitteista on kysymysmuotoisia aloitteita. Kysymysmuotoisilla aloitteilla viitataan sekä vuoroihin, jotka ovat muodoltaan kysyviä (sisältävät interrogatiivisen pronominin tai liitepartikkelin), että vuoroihin, joita opettaja käsittelee kysyvinä.

Taulukko 1. Oppilaiden tuottamat aloitteet ja responssia hakevat vuorot yhdessä osa-aineistossa (PA, O1 1a-d, 2a-d ja O2 1a-d)

Oppitunnin osa	Oppilaan tuottamat aloitteet ja responssia hakevat vuorot (sulkeissa kysymysmuotoisten aloitteiden määrä)
1) PA, O1: 1a	20 (19)
1) PA, O1: 1b	17 (13)
1) PA, O1: 1c	26 (22)
1) PA, O1: 1d	50 (44)
2) PA, O1: 2a	23 (20)
2) PA, O1: 2b	22 (6)
2) PA, O1: 2c	21 (21)
2) PA, O1: 2d	38 (31)
3) PA, O2: 1a	19 (10)
3) PA, O2: 1b	21 (17)
3) PA, O2: 1c	13 (10)
3) PA, O2: 1d	7 (5)
Yht. 117, 07 min	Yht. 277 (218)

Taulukko 1 osoittaa, että oppilaat ovat luokkahuoneessa hyvin aktiivisia ja tuottavat runsaasti aloitteita ja muita opettajan responssia vaativia vuoroja. Oppilaiden tuottamia aloitteita ja opettajan responssia hakevia vuoroja esiintyy joissain oppitunnin vaiheissa hyvin tiheään; esimerkiksi neljännessä (PA, O1: 1d) noin kymmenen minuutin mittaisessa oppitunnin osassa oppilaiden aloitevuoroja on todella runsaasti (50 vuoroa, joista kysymysmuotoisia aloitteita 44).⁸

Taulukkoon 1 olen koonnut rajatusta osa-aineistosta kaikki oppilaiden tuottamat aloitteet ja responssia hakevat vuorot, ja luonnollisesti vain osa niistä saa responssiksi evaluoivan vuoron.⁹ Läpi aineistoni toteutuva oppilaiden aloitteellisuus johtaa kuitenkin siihen, että yhdeksi keskeiseksi evaluoivan vuoron esiintymiskontekstiksi muodostuu oppilaan aloitteesta käynnistyvä sekvenssi. Työssäni selvitän, miten opettaja evaluoivalla toiminnallaan orientoituu oppilaiden aloitteellisuuteen ja käsittelee sitä sekä samalla ohjaa oppilaita osallistujaroolinsa mukaiseen toimintaan. Tutkin, miten opettaja evaluoinnilla aktivoi ja säätelee oppilaiden osallistajuutta luokkahuonetilanteissa.

1.3 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu videoiduista peruskoulun yhdeksännen luokan ja lukion oppitunneista, ja se jakautuu kahteen osaan: pää- ja tukiaineistoon. Pääaineisto on tutkimukseni ensisijainen, ja sen olen litteroinut ja koodannut systemaattisesti. Työssäni hyödynnän enimmäkseen pääaineistoni esimerkkejä. Tukiaineistoa olen hyödyntänyt tukemaan löydöksiäni pääaineistosta sekä vahvistamaan tekemiäni havaintoja ja johtopäätöksiä esimerkiksi tutkittavan ilmiön esiintyvyydestä ja tyypillisistä piirteistä.

Pääaineiston nauhoitin kahdella kameralla helmi-maaliskuussa vuonna 2011 pääkaupunkiseudulla toimivassa peruskoulussa.¹⁰ Nauhoitusten aikana seurasin oppitunteja (useimmiten luokkahuoneen taimmaisessa rivissä istuen) ja tein havainnoistani muistiinpanoja. Aineisto

⁸ Taulukon kokoelmassa ovat mukana kaikki aloitteet ja responssia hakevat vuorot, myös esimerkiksi lyhyet tarkistuskysymykset ja kysymyksen uudelleenmuotoilut. Luokitteluperusteena on kuitenkin ollut se, että vuoro hakee opettajan responssia ja lähes poikkeuksetta myös saa sen.

⁹ Tässä rajatussa osa-aineistossa on 35 evaluoivaa vuoroa, joten noin 16 prosenttia taulukoiduista oppilaiden kysymysmuotoisista aloitteista saa responssiksi evaluoivan vuoron.

¹⁰ Nauhoitteiden äänenlaadun varmistamiseksi kameroiden omien mikrofoniin lisäksi opettajan lähelle asennettiin lisämikrofoni (joko opettajanpöydälle tai kehoon).

koostuu yhdeksästä videoidusta yhdeksännen luokan oppitunnista, joista neljä on historian ja yhteiskuntaopin oppitunteja (O1 = opettaja 1, mies 40 v) ja viisi äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja (O2 = opettaja 2, nainen 38 v).¹¹ Pääaineistossa on yksi oppilasryhmä, jonka koko vaihtelee eri oppitunneilla 9:n ja 12 oppilaan välillä. Pääaineiston nauhoitteiden kesto on yhteensä 353,29 minuuttia.

Tukiaineiston olen koonnut Helsingin yliopiston suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitoksen keskusteluntutkimuksen arkistosta. Aineistossa on äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunteja yhteensä kolmelta oppilasryhmältä, joiden ryhmäkoot ovat yläkouluryhmillä noin 15 oppilasta ja lukioyryhmällä 25 oppilasta. Tukiaineiston kesto on yhteensä 240,85 minuuttia, ja se koostuu neljästä peruskoulun 9. luokan oppitunnista (O3 = opettaja 3, mies 34 v)¹² ja kahdesta lukion oppitunnista (O4 = opettaja 4, nainen 50 v).¹³

Pääaineistoni nauhoitetut oppitunnit ovat keskusteluanalyttisten aineistoperiaatteiden mukaisesti luonnollisia vuorovaikutustilanteita (ks. esim. Mondada 2013: 32–34) eli tavanomaisia oppitunteja, jotka olisivat toteutuneet myös ilman nauhoitustilannetta. Osallistujille ei kerrottu tutkimuksen aihetta tai fokuksa, vaan taustoitukseksi informanteille kuvattiin keskusteluanalyysin perusidea lyhyesti (ks. LIITE 2, informanteille ja heidän huoltajilleen toimitettu suostumuslomake). Suunnitellessani nauhoitusten ajankohtaa priorisoin nauhoitettavaksi oppitunteja, joissa todennäköisimmin esiintyy vuorovaikutusta opettajan ja oppilaiden välillä. Jätin tietoisesti nauhoitusten ulkopuolelle esimerkiksi koetilanteet ja muut runsaasti oppilaiden itsenäistä työskentelyä sisältävät oppitunnit, joissa vuorovaikutus osallistujien välillä on vähäistä.

¹¹ O1 (opettaja 1) on pedagogisen koulutuksen saanut opettaja, joka on kuvaushetkellä työskennellyt 12 vuotta opettajana. O2 (opettaja 2) on pedagogisen koulutuksen saanut opettaja, joka on kuvaushetkellä työskennellyt 7 vuotta opettajana.

¹² Nauhoite (signum 349A) on osa keskusteluntutkimuksen arkistoa, ja se on nauhoitettu yhdellä kameralla tammikuussa 2003 länsi-uusimaalaisessa peruskoulussa. Signumista hyödyntämäni aineiston kesto on yhteensä 2 tuntia 3 minuuttia, ja se jakaantuu neljään opetustuokioon (36 minuuttia, 21 minuuttia, 29 minuuttia ja 37 minuuttia).

¹³ Nauhoitteet (signum 393A+B ja 394A+B) ovat osa keskusteluntutkimuksen arkistoa, ja ne on nauhoitettu kahdella kameralla marraskuussa 2003 yhteislyseossa Hämeen alueella. Käyttämäni signumin 393A+B kesto on 40,53 minuuttia (2. kamera 39,08 minuuttia) ja signumin 394A+B kesto on 45,32 minuuttia (2. kamera 41,55 minuuttia).

Päätutkimusaineistoni nauhoittamisesta sovin etukäteen koulun rehtorin kanssa. Nauhoituksia varten sain kirjallisen tutkimusluvan koulualueen sivistystoimen johtajalta ja aineistoni opettajilta. Lisäksi hankin kirjalliset tutkimusluvut aineistossani esiintyvien alaikäisten (noin 15-vuotiaiden) oppilaiden huoltajilta (tutkimuseettisistä kysymyksistä aineistonhankinnassa ks. Kuula 2006: 147–153; Strandell 2005). Tutkimusluvassa myönnetään lupa tutkimusaineiston nauhoittamiseen sekä rajataan aineiston säilyttämisen ja julkisen esittämisen ehdot (LIITE 2). Olen muuttanut kaikki aineistoesimerkeissä esiintyvät oppilaiden, opettajien ja paikkakuntien nimet litteroinneissa tutkimusaineiston informanttien anonymiteetin varmistamiseksi. Jotta opettajan puhe olisi litteroinneissa helposti erotettavissa oppilaiden puheesta, olen merkinnyt opettajien vuorot vuorottelussa nimityksillä ope1, ope2, ope3 ja ope4 ja oppilaiden vuorot peitenimillä esimerkiksi seuraavasti:¹⁴

18 Julia: kuka se puheenjohtaja sit on,
 19 ope1: se on valittu näistä, siis Sauli Niinistöhan on tällä hetkellä,
 20 Julia: =onks se ain sama,
 21 ope1: =e::i se valitaan aina jokaisen (.) jokaisen (hh) ton (.) mth
 22 >jokaisen jokaisen< sano nyt eduskunnantäyttöi-
 23 valtiopäivien, jokaisen valtiopäivien aluks syksyllä ne valitaan,
 24 Julia: mut sit se on koko ajan se sama,=
 25 ope1: =si:t se on koko ajan sama. mut >siel on kaks varapuhemiestä<
 26 myös, eli jos se ministeri ei pääse paikalle ni sit siel on ne,=
 27 Krista: =>ketkä ne o,<=
 28 ope1: =@HY↑VÄ@ kysymys, heh heh e(h)en
 29 muista enää, onks se=

Tutkimukseni pääaineiston olen litteroinut kokonaisuudessaan karkeasti hyödyntäen Transana-ohjelmaa (Woods 2007, versio 2.53). Analyyseissä tarkemmin käsittelemäni aineistoesimerkit olen litteroinut mahdollisimman yksityiskohtaisesti käyttäen keskusteluanalyttiseen tutkimukseen vakiintuneita merkintätapoja (Atkinson & Heritage 1984: ix-xvi; Seppänen 1997: 18–31; Hutcby & Wooffit 1999: 73–92), jotka olen kuvannut liitteessä 1 (LIITE 1).¹⁵ Olen merkinnyt litteraatteihin näkyviin osallistujien ei-kielellisen toiminnan

¹⁴ Oppilaiden nimeäminen peite-etunimillä helpottaa keskustelun seuraamista litteraatioista. Toisaalta lukija voi mahdollisesti päätellä peitenimestä joitain lisätietoja informanteista (useimmiten etunimestä voidaan päätellä esimerkiksi oppilaan sukupuoli), ja siten litteroinnin teknisissä ratkaisuissa opettaja- ja oppilasinformantit ovat hivenen eriarvoisessa asemassa. Esitystavan valintaa puoltaa kuitenkin se, ettei esimerkiksi informanttien sukupuoli ole tämän tutkimuksen kysymyksenasettelun kannalta relevantti tieto.

¹⁵ Keskusteluanalyttistä litterointimenetelmää kutsutaan jeffersonilaiseksi litterointitavaksi, ja sen nimi viittaa litterointimenetelmän alkuperäiseen kehittäjään Gail Jeffersoniin (ks. esim. Jefferson 1983, 2004).

sekä oppilaiden väliset rinnakkaiskeskustelut niiltä osin kuin se on analyysin kannalta relevanttia. Puheen kanssa samanaikaisen ei-kielellisen toiminnan olen merkinnyt vuoroon *-merkinnällä ja kuvannut toiminnan tarkemmin seuraavalla rivillä. Oppilaiden väliset rinnakkaiskeskustelut olen merkinnyt litteraattiin kursiivilla.

Pääaineiston teknisen käsittelyn ja analyysin helpottamiseksi olen jakanut yhdeksän opetustuokiotallennetta 34 osaan, jotka olen koodannut opettajakohtaisesti (PAO1 1a, 1b... ja PAO2 1a, 1b...). Analyysiesimerkkien kohdalla esimerkiksi merkintä PA, O2: 4c tarkoittaa pääaineiston äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnin osaa 4c. Tukiaineiston esimerkeissä viittaa nauhoitteeseen keskusteluntutkimuksen arkiston alkuperäisellä signum-koodilla, esimerkiksi TA, O4: SG 393A. Seuraavaan taulukkoon olen koonnut pääaineistoni yhdeksän opetustuokion nauhoitteiden kestot sekä opetustuokioiden oppilasmäärät ja tunnilla käsitellyt teemat tai aiheet.

Taulukko 2. Pääaineiston opetustuokioiden kestot ja oppilasmäärät

Oppitunti	Kesto (1.kamera)	Kesto (2.kamera)	Oppilasmäärä
1) PAO1 (1a+b+c+d) vaalit ja ääntenlasku ¹⁶	39,48 min	38,00 min	9 oppilasta
2) PAO1 (2a+b+c+d) hallitus	39,40 min	40,02 min	8 oppilasta
3) PAO1 (3a+b+c+d+e) koealueen kertaus ¹⁷	50,39 min	50,33 min	14 oppilasta
4) PAO1 (4a+4b) käsitteiden kertaus ¹⁸	19,51 min	22,07 min	12 oppilasta
5) PAO2 (1a+1b+1c+1d) tutkielma-aiheet + ohjeet	38,19 min	36,57 min	11 oppilasta
6) PAO2 (2a+2b+2c+2d) esimerkkitutkielma + Canth	39,22 min	39,37 min	11 oppilasta
7) PAO2 (3a+3b+3c+3d) Canth + Kianto	38,52 min	39,59 min	9 oppilasta
8) PAO2 (4a+4b+4c+4d) Punainen viiva + vertailu ¹⁹	49,18 min	27,13 min	12 oppilasta
9) PAO2 (5a+5b+5c) kantaa ottava kirjallisuus	39,40 min	39,42 min	9 oppilasta
	yht. 353,29 min	yht. 332,5 min	

Taulukosta 2 näkee, että oppilasmäärät ovat pääaineistoni oppitunneilla suhteellisen pienet. Tämä johtuu siitä, että nauhoittamani oppilasryhmä on jo lähtökohtaisesti pienikokoinen

¹⁶ Tunnista noin puolet käytettiin kokeenpalautukseen.

¹⁷ Tunnilla kerrattiin koealueeseen kuuluvia keskeisiä sisältöjä, esimerkiksi demokratian käsite sekä äänestämiseen ja verotukseen liittyvät asiat.

¹⁸ Tunnilla jatkettiin edellisellä oppitunnilla käynnistynyttä koealueen keskeisten käsitteiden läpikäymistä, ja opetuskeskustelussa nousee esiin esimerkiksi itsepuolustuksen oikeutus ja Suomen presidentit.

¹⁹ Tunnilla vertailtiin Punainen viiva -romaanin ja Saarijärven Paavo -runon esimerkiksi henkilöiden ja miljöönkuvauksen näkökulmasta.

(16 oppilasta), ja lisäksi osa oppilaista on nauhoitushetkellä esimerkiksi sairastumisen tai oppilaskuntatoiminnan takia pois oppitunnilta. Ryhmän pieni koko heijastuu pääaineistoni esimerkkeihin siten, että tilanteiden toimijoina näkyy paikoin toistuvasti samoja oppilaita.²⁰ Palaan tähän kysymykseen tarkemmin työni loppuluvussa (6.2), jossa arvioin hyödyntämäni tutkimusmenetelmän vahvuuksia ja rajoitteita sekä tutkimusaineiston edustavuutta.

Tutkimusaineistoni kartoitus- ja koodausvaiheessa olen koostanut erityyppisiä kokoelmia opettajan evaluoivista vuoroista, evaluointivuoroja motivoivista oppilaiden aloitevuoroista sekä evaluointivurojen sekventiaalisista konteksteista. Osan kokoelmista olen koodannut vuoron sekventiaalisen aseman perusteella (esim. evaluoivat vastausvuorot) ja osan spesifimmin esimerkiksi vuoronmuotoilun perusteella (esim. itseen viittaavat opettajan vuorot). Kokoelmien tarkoituksena on ollut muodostaa yleiskuva aineistosta esiin nousevista, toimintotyyppiltään evaluoiviksi tulkittavista vuoroista ja niiden esiintymiskonteksteista. Aineistokokoelmiin koodaamani evaluointivuorot olen lisäksi ryhmitellyt edelleen pääosin vuoronmuotoilun ja sekventiaalisen kontekstin perusteella. Aineistokokoelmien laatimisessa pääaineiston ja tukiaineiston työnjako on toiminut siten, että olen koodannut evaluointivuorot ensin mahdollisimman systemaattisesti pääaineistosta, minkä jälkeen olen täydentänyt kokoelmia tukiaineistosta karkeammalla seulonnalla.

Aineistokokoelmien ja analyysien pohjalta olen tehnyt arvioita esimerkiksi erilaisten evaluointivuoron muotoilutyyppien yleisyydestä aineistossani. Evaluointivurojen esiintymien tarkka kvantifiointi ei kuitenkaan ole aineiston luonteen ja tutkimusasetelman kannalta relevanttia, ja siksi en yleensä esitä analyysieni yhteydessä lukuja evaluointivurojen esiintymistä aineistossani. Keskusteluanalyytisessä metodissa tutkittavan ilmiön kvantifiointia on lähtökohtaisesti pidetty ongelmallisena (Schegloff 1993; Haakana 2002), vaikkakin tutkimuksissa on saatettu esittää kvalitatiivisen analyysin tukena jonkin verran lukuja esimerkiksi ilmiön vaihtelun kuvaamiseen. Esiintymien kvantifiointi – mikäli se ylipäättään vuorovaikutusaineistossa on tarpeellista ja mahdollista – on kuitenkin haluttu alistaa ilmiön

²⁰ Luonnollisesti oppilasyksilöt nousevat toimijoina luokkahuoneen erityyppisissä vuorovaikutustilanteissa muutoinkin eri tavoin näkyviin, riippumatta siitä, minkäkokoisesta oppilasryhmästä on kyse. Oppilaat käyttävät luokkahuoneen puhetilaa tyypillisesti epätasaisesti: toiset oppilaat esimerkiksi tuottavat runsaasti ja lähes säännönmukaisesti oma-aloitteisia vuoroja, ja toiset oppilaat taas tuottavat oma-aloitteisia vuoroja vähemmän tai eivät lainkaan. Pienessä oppilasryhmässä tämä ilmiö kuitenkin nousee aineistossa selvemmin näkyviin.

mikroanalyttiselle kvalitatiiviselle tarkastelulle (Haakana 2002: 207). Erityisesti luokahuonevuorovaikutuksen analyysissä kvantifiointia pidetään usein epätarkoituksenmukaisena, sillä vuorovaikutuksen ilmiöt tyypillisesti kasautuvat ja ketjuuntuvat tiettyjen toimintojen yhteyteen (Lehtimaja 2012: 20). Näin tapahtuu paikoin myös aineistoni sekvensseissä. Selvimmin vuoronmuotoilukeinojen kasautuminen näkyy toimijaviitteisissä vuoroissa (ks. luku 4), kun samaan sekvenssiin kasautuu useita eri tavoin muotoiltuja evaluointivuoroja.

Aivan viime aikoina keskustelunanalyttisessä metodologisessa pohdinnassa on vuorovaikutusilmiöiden kvantifiointia tarkasteltu kokonaisvaltaisemmin laadullista tutkimusta tukevana menetelmänä sekä samalla pyritty aiempaa kirkkaammin näkemään kvantifioinnin ja laadullisten menetelmien yhteisvaikutus tutkittavien ilmiöiden tarkasteluun (Voutilainen 2016). Aiempi kriittinen suhtautuminen aineiston kvantifiointiin kuitenkin kuvastaa hyvin aineistolähtöisen keskustelunanalyttisen tutkimusotteen metodologisia lähtökohtia. Kuvaa seuraavaksi tarkemmin keskustelunanalyttisen metodin taustaa ja analyttisiä periaatteita.

1.4 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä

Tutkimukseni metodina on etnometodologinen keskustelunanalyysi (*conversation analysis*, CA). Työni edustaa fennististä kielentutkimusta, ja hyödynnän keskustelunanalyttistä metodia lingvistisellä otteella. Työni tarkoituksena on analysoida erityyppisillä kielellisillä rakenteilla toteutuvaa evaluoivaa toimintaa suomenkielisessä luokahuoneaineistossa. Tutkimukseni aineistona ovat luokahuoneen vuorovaikutustilanteet, ja nivellän evaluoivan toiminnan kielelliseen kuvaukseen opettajan toiminnan pedagogisen näkökulman. Tarkoituksenani on kielellisten rakenteiden kuvauksen ja sekventiaalisen analyysin kautta tutkia evaluoivan toiminnan pedagogisia funktioita. Vaikka analyyseissäni paikoin fokusoin kielellisiin resursseihin ja rakenteisiin, työni näkökulma eroaa esimerkiksi vuorovaikutuslingvistiksestä tarkastelusta, sillä tutkimusasetelmani ensisijaisena lähtökohtana ei ole spesifin kielellisen rakenteen tai kieliopillisen ilmiön tarkastelu vuorovaikutuksessa (ks. esim. Ochs, Schegloff & Thompson 1996).

Keskustelunanalyttisen tutkimussuuntauksen juuret ovat sosiologisessa tutkimusperinteessä, ja sitä hyödynnetään sosiologian ja kielitieteen lisäksi esimerkiksi antropologiassa

ja psykologiassa (ks. esim. Sidnell & Stivers 2013: 657–740). Viime vuosikymmenien aikana metodi on laajalti levinnyt eri tutkimusaloille, esimerkiksi sosiaalipsykologian, logopedian ja kognitiotieteen piiriin. Vaikka puhe vuorovaikutuksessa (*talk-in-interaction*) on edelleen keskustelunanalyttisen tutkimuksen keskiössä, on tutkijoiden kiinnostus erityisesti viime vuosina kääntynyt myös vuorovaikutuksen kehollisiin ja multimodaalisiin käytänteisiin (Mondada 2006, 2011; Kääntä 2010; Cekaite 2010; Goodwin & LeBaron 2011; Heath & Luff 2012; Kääntä & Piirainen-Marsh 2013; Sorjonen & Raevaara 2014).²¹ Tämän tutkielman pääpaino on kuitenkin evaluoivan vuorovaikutustoiminnan kielellisessä rakentumisessa, ja nostan analyysissä esiin osallistujien kehollisen toiminnan niissä kohdin, kuin se evaluoivan toiminnan jäsentymisen kannalta on relevanttia. Seuraavaksi taustoitan lyhyesti keskustelunanalyysin metodologisia periaatteita, jotka ovat luoneet perustan myös keskustelunanalyttiselle luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimusperinteelle.

Keskustelunanalyttisen metodin keskeinen lähtökohta on kaiken analyysin läpäisevä aineistolähtöisyys ja analyysien suora todennettavuus aineistosta. Analyysiä ohjaava kysymyksenasettelu on: miksi tämä toiminto tuotetaan juuri tässä keskustelun kohdassa (*why, this, now*; Schegloff & Sacks 1973: 299). Samat kysymykset ohjaavat myös vuorovaikutustilanteen osallistujien orientaatiota meneillään olevassa tilanteessa. Osallistujalähtöisyys on toinen metodin tutkimusorientaatiota määrittävä lähtökohta (ks. esim. ten Have 1999; Markee & Kasper 2004; Waring 2008). Analyysissä minimoidaan etukäteiskategorisointi, osallistujien toimintaa ohjaavien motiivien spekulointi ja tutkijan olettamuksiin perustuvat tulkinnot. Ensisijaisesti analyysin fokuksessa on sen sijaan aineistosta esiin nouseva osallistujien orientaatio meneillään olevaan toimintaan: mihin toimintoihin osallistujat vuorovaikutustilanteessa näkyvästi orientoituvat, ja mitä osallistujat itse nostavat tilanteessa relevantiksi.

Keskustelunanalyttisen metodin ytimessä on sosiaalisen vuorovaikutuksen järjestäytyneisyyden idea (*interaction order*, Goffman 1983; ks. esim. Peräkylä 2001: 350, 362–363). Vuorovaikutuksessa rakenteellinen järjestäytyneisyys on osallistujille lähtökohta, jota vasten meneillään olevaa toimintaa tuotetaan ja tulkitaan. Samalla vuorovaikutus käytänteineen

²¹ Keskustelunanalyytikoista erityisesti Charles ja Marjorie Harness Goodwin hyödynsivät jo varhaisessa vaiheessa videonauhoitettuja aineistoja ja huomioivat kehollisuuden – esimerkiksi katseiden ja eleiden – merkityksen osana vuorovaikutuksen rakentumista (esim. Goodwin 1979; Goodwin & Goodwin 1986).

ymmärretään ja sitä tarkastellaan omilla ehdoillaan rakentuvana sosiaalisena instituutiona. Goffmanin näkemys sosiaalisen vuorovaikutuksen autonomisesta luonteesta näkyy keskustelunanalyysin työtavoissa: vuorovaikutuksessa toteutuvia käytänteitä ja prosesseja tutkitaan mikroanalyttisesti niiden omista lähtökohdista. (Goffman 1983: 2; Hutcby & Wooffit 2008: 35; Heritage & Clayman 2010: 9.) Keskustelunanalyttistä tutkimusorientaatiota taustoittaa lisäksi Goffmanin ajattelussa keskiöön noussut vuorovaikutuksen normatiivinen ja moraalinen ulottuvuus. Vuorovaikutustilanteiden tulkintaa ohjaa eräänlainen osallistujien jakama konsensus vuorovaikutuksen järjestäytyneisyyttä ohjaavista normeista: millaista toimintaa osallistujat kulloisessakin tilanteessa pitävät odotuksenmukaisena, ja millaisiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin osallistujat toiminnallaan orientoituvat (Goffman 1978: 141). Goffmanin (1955) mukaan sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet myös heijastelevat erilaisia vuorovaikutuksessa toteutuvia rituaaleja, kuten kasvojen ylläpitämisen käytänteitä (*face work*)²² sekä itsen ja identiteetin esittämistä suhteessa muihin osallistujiin.

Vuorovaikutuksen järjestäytyneisyys pohjaa osallistujien jakamaan ymmärrykseen, *intersubjektivisuuteen* (ks. Heritage 1984; Duranti 2000), joka on keskustelunanalyttisen tutkimuksen peruserä. Garfinkelin (1967) mukaan jaettu ymmärrys rakentuu vuorovaikutuksessa osallistujien hyödyntämien yhteistä ymmärrystä rakentavien ja ylläpitävien käytänteiden (*shared methods of practical reasoning*) kautta. Garfinkelin näkemys on vaikuttanut esimerkiksi keskustelunanalyttisen metodin käsitteistöön vuorovaikutuksen indeksikaalisuudesta (*indexicality*) ja refleksiivisyydestä (*reflexivity*) sekä selontekovelvollisuudesta (*accountability*) sosiaalisen toiminnan rakentumista ohjaavina tekijöinä. Vuorovaikutuksen indeksikaalisuus ja refleksiivisyys tarkoittavat sitä, että yhtäältä osallistujat ymmärtävät ja tulkitsevat ilmausten merkityksiä aina suhteessa niiden paikalliseen kontekstiin, ja toisaalta rakentavat ja muovaavat ilmauksillaan kontekstia uudelleen. Selontekovelvollisuuden periaate tarkoittaa niitä osallistujien jaettuun ymmärrykseen nojaavia käytänteitä, joilla tuotetaan kontekstissaan odotuksenmukaista ja osallistujien kesken tunnistettavaa toimintaa. (Garfinkel 1967: 1–4, 10–11; ten Have 2004: 19–21; Heritage & Clayman 2010: 9–11.)

²² Luokkahuonetutkimuksissa kasvotyön ja kasvotensuojelustrategian (ks. Brown & Levinson 1987 [1978]) käsitettä on jonkin verran hyödynnetty esimerkiksi luokkahuonekulttuurin ja -diskurssin tarkastelussa kielisocialisaation näkökulmasta (van Dam 2002) sekä kommunikaatiotutkimuksessa opettajan palautteenannon ja opiskelumotivaation yhteydestä (Kerssen-Griep, Hess & Trees 2003). Vaikka kasvojen ylläpitämisen käytänteet eittämättä ainakin taustavaikuttavat evaluoivan toiminnan keinoihin luokkahuonevuorovaikutuksessa, ne eivät ensisijaisesti ole tutkimusasetelmani fokusissa.

Käytännössä vuorovaikutuksen indeksikaalinen ja refleksiivinen luonne näkyy keskustelunanalyttisessä tutkimusotteessa siten, että vuorovaikutusta tutkitaan sekventiaalisesti järjestäytyvinä toimintoina. Toimintoja analysoidaan suhteessa edeltävään ja seuraavaan toimintaan: mitä toiminto nostaa relevantiksi edeltävästä toiminnasta ja mitä toimintaa se projisoi seuraavaksi (Heritage & Clayman 2010: 14).

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa konteksti määritellään dynaamisena, puheen ja toimintojen kautta rakentuvana ja alati muokkautuvana (Goodwin & Goodwin 1992: 182). Vuorot ja toiminnot ovat resursseja, jotka muovautuvat paikallisessa vuorovaikutuskontekstissaan (*context-shaped*) ja jatkuvasti uusintavat sitä (*context-renewing*). Konteksti muovaa toimintoja, ja toiminnot samalla myös uudistavat kontekstia, jolloin toiminto muodostaa kontekstin seuraavalle toiminnolle, joka taas ymmärretään ja muovataan suhteessa edelliseen. (Heritage 1984: 242, 278–279.) Samalla kontekstin käsite on keskustelunanalyysissä moniulotteinen: Kontekstisensitiivisyys on yhtäältä meneillään olevan vuorovaikutustilanteen rakentumisen perusta. Osallistujien resurssit ovat kontekstisensitiivisiä suhteessa vuorovaikutuksen paikalliseen kontekstiin, sillä vuorot muotoillaan osallistujien orientaatioiden ja kulloisenkin keskustelun kulun ehdoilla. Toisaalta vuorovaikutuksen yleiset mekanismit ovat aina jossain määrin kontekstivapaita ja itseään toistavia. Vakiintuneet vuorovaikutuskäytänteet toistuvat suhteellisen samankaltaisina osallistujista ja olosuhteista riippumatta. Vakiintuneina vuorovaikutuskäytänteinä voisi pitää esimerkiksi kysymyksiin vastaamista tai tervehdyksiin reagointia (esim. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 699–700; Hucby & Wooffit 2008: 35.)

Vuorovaikutuksen järjestäytyneisyyttä ja samalla keskustelunanalyttisen metodin periaatteita kuvataan keskustelunanalyysissä yleensä kolmen keskustelun perusjäsenyyksen pohjalta: vuorottelu, sekventiaalisuus ja korjaaminen. Nämä kolme jäsennyttä esitetään jo keskustelunanalyttisen metodin luoja Sacksin, Jeffersonin ja Schegloffin varhaisissa artikkeleissa. Artikkelissa *Opening up closings* (Sacks & Schegloff 1973) kuvataan keskustelun sekventiaalista rakentumista yksityiskohtaisesti perussekvenssin eli vierusparin (esimerkiksi kysymys – vastaus, tervehdys – vastatervehdys) käsitteen avulla (ks. myös Schegloff 1968, 2007; Raevaara 1998; Stivers 2013). Klassikkoartikkelissa *A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation* (Sacks, Jefferson & Schegloff 1974) keskustelun vuorottelua – esimerkiksi vuoron vaihtumista – ohjaavat käytänteet kuvataan hyvin

systemaattisena ja säännönmukaisena mekanismina (ks. myös Hakulinen 1998; Hayashi 2013). Artikkelissa *The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation* (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977) tarkastellaan keskustelun korjauskäytänteitä, joilla keskustelussa käsitellään ongelmavuoroja (ks. myös Sorjonen 1997; Kitzinger 2013). Preferenssijäsennystä voidaan pitää keskustelunanalyysin neljäntenä perusjäsenyyksenä. Siinä tarkastellaan mekanismeja, joilla keskustelijat orientoituvat keskusteluvuoroihin odotuksenmukaisina tai epäodotuksenmukaisina, preferoituina tai ei-preferoituina (Pomerantz 1984; ks. myös Tainio 1998; Pomerantz & Heritage 2013).

Arkikeskustelun perusjäsenyyksien kuvaukset olivat lähtökohtana myös varhaisille esityksille luokkahuonevuorovaikutuksen jäsenyyksyydestä. Alexander McHoul kuvaa artikkelissaan *The organization of turns at formal talk in the classroom* (1978) luokkahuoneen vuorottelujäsenyyksen periaatteet. McHoulin luokkahuonevuorottelun malli edustaa arkikeskustelun säännönmukaisuuteen suhteutettua institutionaalisten vuorovaikutuskäytänteiden kuvausta. Käsittelen seuraavaksi tarkemmin luokkahuonevuorovaikutusta institutionaalisen vuorovaikutustutkimuksen kehityksessä.

1.5 Luokkahuonekeskustelun institutionaalisuus

Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimus kuuluu keskustelunanalyttiseen institutionaalisen tutkimuksen traditioon. Alkuaan keskustelunanalyysin lähtökohtana on ollut kuvata vuorovaikutuskäytänteitä mahdollisimman luonnollisissa ja perustavanlaatuisissa arkikeskustelutilanteissa, ja institutionaalisten vuorovaikutuskäytänteiden tutkimusta on siten pidetty tutkimusotteeltaan vertailevana (Drew & Heritage 1992: 19; Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001: 14–15). Erityyppiset institutionaaliset vuorovaikutustilanteet ovat kuitenkin olleet keskustelunanalyttisen metodinkuvauksen ja aineistoanalyysien osana jo alusta alkaen (Schegloff 1968; Sacks 1992; Sidnell & Stivers 2013: 35),²³ ja institutionaalista vuorovaikutustutkimusta voidaankin pitää keskustelunanalyttisen metodin laajimpana sovel-lusalueena.²⁴

²³ Schegloff on hyödyntänyt tutkimusaineistona puhelinkeskusteluja poliisin hätäkeskukseen, ja Sacks on käyttänyt esimerkiksi itsemurhatutkimuksessa nauhoitettuja puhelinkeskusteluja.

²⁴ Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimusta on tehty keskustelunanalyysin piirissä monenlaisista aineistoista: esimerkiksi lääkäri–potilas-vuorovaikutuksesta (esim. Heath 1984; Haakana 1999; Raevaara 2000; Ruusuvuori 2000; Korpela 2007; Paananen 2015; kootusti esim. Heritage & Clayman 2010: 103–169)

Raja institutionaalisen vuorovaikutuksen ja arkivuorovaikutuksen välillä ei kuitenkaan ole yksiselitteinen (Heritage 2005: 107–109), eikä vuorovaikutustilanteen institutionaalisuutta voida mekaanisesti määritellä esimerkiksi fyysisten puitteiden, kuten luokkahuonetilan (Hall 2004: 608; Seedhouse 2004: 200), tai edes ennalta määriteltyjen tehtävien tai roolien perusteella. Sen sijaan tilanteen institutionaalinen luonne ja institutionaaliset käytänteet todentuvat vuorovaikutuksessa vasta osallistujien näkyvän orientaation kautta, vuoro vuorolta. Esimerkiksi osallistujien väliset epäsymmetriat voidaan keskustelunanalyysin periaatteiden mukaisesti todentaa vuorovaikutustilanteissa vasta, kun osallistujat niihin näkyvästi orientoituvat. Esimerkiksi Maynard (1991) on analysoinut tapoja, joilla lääkäri esittää diagnoosin lapsipotilaan vanhemmille, ja havainnut erityisesti toiminnon sekventiaalisissa rakenteissa yhtäläisyyksiä arkivuorovaikutuksen käytänteisiin. Maynardin (1991: 449) mukaan institutionaalisen vuorovaikutuksen epäsymmetriaa tulee siis lähtökohtaisesti käsitellä vuorovaikutuksellisenä saavutuksena pikemmin kuin tilannetta ja vuorovaikutuskäytänteitä määrittävänä automaationa.

Institutionaalisen vuorovaikutuksen kuvauksessa on kuitenkin alkuaan lähdetty liikkeelle siitä, millä tavoin institutionaalinen vuorovaikutustilanne eroaa arkivuorovaikutuksesta tai millä keinoin tilanteen tunnistaa institutionaaliseksi. Tästä lähtökohdasta institutionaalista vuorovaikutusta on kuvattu tehtävä- ja rooliorientoituneena toimintana (ks. Raevaara, Ruusuvoori & Haakana 2001: 13). Vuorovaikutusta muovaavat instituutioille määritellyt tehtävät ja näiden tehtävien toteuttamiseen vakiintuneet vuorovaikutuskäytänteet. Analyysissä siis tarkastellaan mekanismeja, joilla osallistujat toiminnallaan tekevät näkyväksi tilanteen institutionaalisen luonteen ja orientoituvat institutionaalisiin tehtäviin ja rooleihinsa. Luokkahuonevuorovaikutuksessa institutionaalinen tehtävä on pedagoginen: tilanteen tavoitteena on oppiminen. Orientaatio oppimisen tehtävään näkyy käytänteissä, jotka osoittavat opettajan asettumista oppimisen ohjaajan rooliin ja oppilaiden asettumista oppijoiksi. Opettajan evaluoivaa toimintaa voi pitää yhtenä näkyvänä opettajan käytänteenä, jolla hän asettuu oppimisen ohjaajan rooliin.

sekä asiointi- ja asiakaspalvelutilanteista (Sorjonen & Raevaara 2006, 2014; Lappalainen & Raevaara 2009). Lisäksi institutionaalisen vuorovaikutuksen käytänteitä on tutkittu muun muassa oikeusistunnoissa (Manzo 1996), hätäkeskuksissa (Zimmerman 1992; Wakin & Zimmerman 1995), leikkaussaleissa (Mondada 2014) sekä poliittisissa haastatteluissa (Clayman 1993; Nuolijärvi & Tiittula 2000; Berg 2003).

Institutionaalisessa vuorovaikutustutkimuksessa on esitetty, että vuorovaikutustilanteen institutionaalinen luonne käytänteineen näkyy esimerkiksi vuorovaikutuksen kokonaisrakenteessa, keskustelun vuorottelukäytännöissä ja sekventiaalisessa jäsentymisessä, vuorojen ja toiminnan muotoilussa sekä osallistujien epäsymmetrisissä oikeuksissa (Drew & Heritage 1992; Raevaara, Ruusuvuori & Haakana 2001: 21; Heritage & Clayman 2010: 34–50). Näistä näkökulmista luokahuonevuorovaikutuksen institutionaalisuus voi ilmetä esimerkiksi vuorottelusäännöstön osalta viittaamiskäytänteisiin orientoitumisena ja sekvenssi-jäsennyksen osalta orientoitumisena opetusvuorovaikutukselle leimallisiin sekvenssirakenteisiin, esimerkiksi opettajan aloitteesta käynnistyneeseen kyselysykliin ja sen eri toteutumiin. Vuorojen ja toiminnan muotoilun pintatasolla voi lisäksi esiintyä esimerkiksi opettajapuheelle (Tainio 2012b: 212) tyypillisiä passiivimuotoisia direktiivirakenteita (*no niin rauhotutaanpas nyt*, ks. myös Ristevirta 2007), jotka osaltaan tekevät näkyväksi luokahuonekeskustelun institutionaalisen luonteen.

Institutionaaliin vuorovaikutustilanteisiin kasautuu tyypillisesti jo toiminnon luonteen ja funktion näkökulmasta niille leimallisia toimintoja, joita hyödyntäessään osallistujat rakentavat ja ylläpitävät tilanteen institutionaalista luonnetta. Erityyppiset direktiiviset toiminnot (pyynnöt, kehotukset ja neuvot) ovat hyvin tavallisia paitsi luokahuonekeskusteluissa (Dalton-Puffer & Nikula 2006) myös esimerkiksi asiointi-, vastaanotto- ja neuvontatilanteissa (ks. esim. Heritage & Sefi 1992; Sorjonen 2001b; Vehviläinen 2001; Sorjonen & Raevaara 2014; Rouhikoski 2015). Direktiivit voivat kuitenkin hyödynnettyjen rakenteiden ja tehtävien osalta varioida runsaastikin eri institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa, ja aineiston edustama tilannetyyppi erityispiirteineen vaikuttaa merkittävästi näiden toimintojen toteutumiseen ja rakentumiseen vuorovaikutuksessa (Rouhikoski 2015: 195). Tutkimukseni fokuksessa on opetusvuorovaikutuksessa keskeinen evaluoiva toiminta, joka on opettajan ydintoiminto luokahuoneessa (ks. esim. Kääntä 2010; Lee 2007; Nikula 2007). Evaluointi on opettajan institutionaaliseen rooliin elimellisesti kuuluvaa toimintaa, jolla hän ottaa kantaa opetustilanteen pedagogisten tavoitteiden toteutumiseen. Suhteutettuna esimerkiksi direktiiveihin evaluointi ei kuitenkaan aina toteudu rakenteellisesti yhtä tunnistettavina ja rajattavina toimintoina (vrt. Rouhikoski 2015: 197).

Arkisessa luokkahuonevuorovaikutuksessa raja institutionaalisen ja ei-institutionaalisen vuorovaikutuksen välillä on usein häilyvä, sillä luokkahuoneessa nämä kaksi tasoa käytännössä limittyvät toisiinsa. Ensinnäkin on hyvin tyypillistä, että tilanteen institutionaalisuutta ylläpitäviin käytänteisiin orientoitutaan oppitunnin erityyppisissä jaksoissa vaihtelevasti: Opettajajohtoisissa jaksoissa, esimerkiksi tehtävientarkistustilanteissa, opettaja ja oppilaat orientoituvat luokkahuoneen vuorottelukäytänteisiin selvemmin (ks. esim. Tainio & Slotte 2017: 69–70). Näiden jaksojen kanssa vuorottelevat ja niihin limittyvät kuitenkin vuorottelukäytänteiltään vapaammat vuorovaikutusjaksot, esimerkiksi opetuskeskustelu- ja ryhmätyöskentelytilanteet, jotka rakentuvat arkikeskustelumaisiksi. Vuorottelultaan vapaampi opetuskeskustelu lisäksi usein käynnistyy opettajan kyselystä tai luennoinnista, ja näin ollen raja plenaariopetuksen ja opetuskeskustelun välillä on käytännössä liukuva (Seedhouse 2004: 206–207). Luennoivan ja keskustelevan opetuksen raja on myös tarkastelemissani evaluointivuoron sisältävissä toimintajaksoissa usein häilyvä: evaluointivuoron motivoiva oppilaan aloitevuoro voi esimerkiksi keskeyttää opettajan selittävän puheen tai kiilautua opettajajohtoisen opetussyklin väliin.

Yksiselitteisesti on lisäksi vaikea määritellä, minkätyyppinen vuorovaikutus ja toiminta luokkahuoneessa lopulta palvelee parhaiten opetustilanteen institutionaalista tavoitetta. Oppimista edistävää toimintaa on myös luokkahuoneen julkisen puheen ulkopuolella: esimerkiksi Sahlströmin (1999: 128–133) mukaan opettajajohtoisesta opetuksesta irrallinen oppilaiden yksityinen puhe (nk. pulpettipuhe) on usein tavalla tai toisella topikaalisesti sidoksissa plenaariopetuksen sisältöihin. Tämän lisäksi oppimissisällöt ja niiden käsittely luokkahuoneessa enemmän tai vähemmän topikaalisesti kytkeytyy luokkahuoneen ulkopuolisiin tilanteisiin ja kokemuksiin. Jakonen (2014a: 239–243, 2014b) on osoittanut, että oppilaat hyödyntävät luokkahuoneen ulkopuolisista tilanteista omaksuttua tietoa oppimistilanteissa esimerkiksi täydentäessään toisten oppilaiden osoittamia tietoaukkoja.²⁵ Niin ikään tutkimuksessani luokkahuonetilanteissa rakentuva evaluoiva toiminta voi kytkeytyä temaattisesti oppilaiden toimintaan luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa.

²⁵ Institutionaalisen ja ei-institutionaalisen rajapinnan kohtaaminen näkyy nykyään myös oppimisympäristöissä ja niiden järjestämisessä. Opetussuunnitelmatasolla uudenlaiset oppimisympäristöt ovat ajankohtainen teema, sillä koulun toimintakulttuuria pyritään yhä enemmän ohjaamaan fyysisen koulun tai ainakin luokkahuoneen ulkopuolelle. Ilmiöoppimisessa ”todellisen maailman ilmiöitä” tarkastellaan monialaisina oppimiskokonaisuuksina. Kouluja kannustetaan toteuttamaan ilmiöoppimista toiminnallisilla aktiviteeteilla, kuten teemapäivät, tapahtumat, kampanjat, opintokäynnit ja leirikoulut (POPS 2014).

Institutionaalisen vuorovaikutuksen tutkimusta on kuitenkin jossain määrin muovannut lähtöoletus, jossa arkivuorovaikutus ja institutionaalinen vuorovaikutus nähdään perustavalaatuisesti erilaisina. Luokkahuonetutkimuksessa tämä näkyy esimerkiksi McHoulin (1978) varhaisessa luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen kuvauksessa, joka on merkittävästi vaikuttanut myöhempään keskustelunanalyttiseen luokkahuonetutkimukseen. McHoulin (1978: 186–189) kuvaus esittää oppilaan ja opettajan mahdollisuudet luokkahuoneen vuorottelussa epäsymmetrisinä. Oletusarvoinen puhuja on luokkahuoneessa lähes poikkeuksetta opettaja: vain hän voi valita itsensä puhujaksi ja nimetä seuraavan (yleensä yksittäisen) puhujan, ja hänellä on oikeus keskeyttää toinen puhuja. Nämä vuorottelun säännöt muovavat luokkahuoneen keskustelujäsennystä siten, että arkikeskustelusta poiketen luokkahuonevuorottelussa taukojen mahdollisuudet maksimoituvat ja päällekkäispuhunnan mahdollisuudet minimoituvat. McHoulin kuvauksessa esitetään myös opettajajohtoista IRE/F-sykliä vastaava triadimainen rakenne. (mp.) McHoulin staattinen luokkahuoneen vuorottelujäsennysmalli heijastelee paitsi oman aikansa opetusdiskurssia myös tutkimuksen tavoitetta kuvata nimenomaan luokkahuoneen formaalia puhetta suhteessa arkivuorovaikutuksen kuvauksiin. Myöhemmin tätä luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen mallia on odotetusti kritisoitu esimerkiksi yksioikoisesta vallan jakautumisen kuvauksesta luokkahuoneessa (Thornborrow 2002: 110–113).

McHoulin kuvausmalli ja sen saama vastaanotto kuvastavat ristivetoa nykyluokkahuonevuorovaikutuksen todellisuuden ja luokkahuonevuorovaikutuksen rakentumista kuvaavien mallien välillä.²⁶ Yhtäältä McHoulin malli ei enää sellaisenaan sovi luokkahuoneen vuorottelusysteemin kuvaukseen ainakaan yläkoulun ja lukion opetuksessa tai aikuisopetuksessa, sillä luokkahuoneessa oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja ja päällekkäispuhuntaa esiintyy paikoin hyvin tiheään (ks. esim. Sunderland 2001; Lehtimaja 2012: 39). Luokkahuonevuorovaikutuksessa oppilaiden osallistuminen ja aloitteellisuus on viimeaikaisessa tutkimuksessa osoitettu aiempaa monipuolisemmiksi. Esimerkiksi luokkahuoneen vuorottelussa oppilaat voivat käyttää laajaa keinovalikoimaa oman ja toisten oppilaiden osallistumismahdollisuuksien lisäämiseksi (Lehtimaja 2012: 212). Lisäksi oppilaat voivat osallistua oppimistilanteissa tiedonrakennukseen ja luoda itse oppimisen mahdollisuuksia monin eri tavoin: he

²⁶ Mukaan lukien opettajajohtoinen IRE/F-kyselysykli, jota kuvaan tarkemmin luvussa 2.2.

voivat osoittaa tietoukkoja ja tietämättömyyttä joko opettajalle tai toisille oppilaille suunnatuilla aloitteilla (Jakonen 2014) tai käynnistää sekvenssin selvennuspyynnöllä tai muilla selitystä hakevilla aloitteilla (Merke 2016). Tutkimuksessani oppilaiden aloitteellisuus on selvästi näkyvä ilmiö ja samalla lähtökohta, josta opettajan evaluoivaa toimintaa tarkastelen.

Toisaalta McHoulin kuvaus jossain määrin heijastelee erityisesti opettajajohtoisin plenaarioletustilanteisiin latautunutta taustaoletusta tai normia luokkahuonevuorottelun jäsentymisestä ja luokkahuoneen osallistujarooleista. Oppilaat orientoituvat tähän normiin luokkahuoneessa ainakin jossain määrin – riippumatta siitä, kuinka aloitteellisia he vuorovaikutustilanteissa ovat. Lisäksi opettaja voi aina tarvittaessa hyödyntää normia ja sen luomia odotuksia kuljettaessaan oppituntiagenda eteenpäin (Lehtimaja 2012: 40; Tainio 2007: 34; Tainio 2005: 181). Oppitunnin meneillään olevasta jaksosta, työskentelytavoista ja pedagogisista tavoitteista riippuu, missä määrin esimerkiksi oppilaiden oma-aloitteisia vuoroja rajoitetaan ja missä määrin niitä suositetaan ja niihin kannustetaan (Lehtimaja 2012: 139; Tainio 2005: 190). Näin esimerkiksi osallistujien epäsymmetrisiin oikeuksiin orientoituminen ei näy siinä, kuinka paljon opettaja luokkahuoneessa tuottaa puhetta suhteessa oppilaiden puheeseen (Sunderland 2001: 5), vaan siinä, kuinka opettaja evaluoivalla toiminnallaan ohjaillee oppilaiden aloitteita ja siten orkestroi luokkahuonepuhetta ja sen suuntia.

Luokkahuoneen vuorovaikutusta leimaa siis jossain määrin edelleen eräänlainen institutionaalinen vuorovaikutukselle ominainen epäsymmetrian oletus, joka näkyy odotuksina osallistujien toimintaa ohjaavista oikeuksista ja velvollisuuksista (ks. Marková & Foppa 1991).²⁷ Esimerkiksi tietoon ja tiedon esittämiseen sekä selitysten hakemiseen voi luokkahuoneen opetuskeskusteluissa latautua arkikeskustelua näkyvämmiin normatiivisia ja moraalisia velvoitteita (Merke 2016; Karvonen ym. 2016). Orientoituminen osallistujien oletusarvoisesti epäsymmetrisiin oikeuksiin ja velvollisuuksiin jossain määrin lävistää luokkahuonevuorovaikutuksessa kaiken toiminnan, vaikkei siihen näkyvästi koko ajan orientoituttaisikaan. Esimerkiksi evaluoivaan toimintaan epäsymmetrian oletus on jossain määrin sisäänkirjoitettu, sillä evaluoiva toiminta on ensisijaisesti opettajan institutionaaliseen rooliin

²⁷ Vastaavantyyppinen oletus osallistujien välisestä epäsymmetriasta näkyy lääkäri–potilas vuorovaikutuksessa (ten Have 1991: 138). Osallistujien toimintaa luokkahuoneessa voidaankin osallistujien epäsymmetrioiden näkökulmasta jossain määrin rinnastaa vuorovaikutukseen lääkärin vastaanotolla: institutionaalisen roolinsa nojalla lääkärillä on lähtökohtaisesti enemmän asiantuntemusta ja tietoa hoidettavasta sairaudesta kuin potilaalla, ja lisäksi lääkärillä on valta ja velvollisuus tehdä päätös potilaan lääkityksestä.

kuuluva tehtävä: opettajalla on luokkahuoneessa velvollisuus ja valta arvioida oppilaiden toimintaa. Kun evaluointi kohdistuu oppilaan esittämään tietoon, se samalla lähtökohtaisesti edellyttää episteemistä, tiedollista epäsymmetriaa (esim. Linell & Lyckmann 1991; Drew 1991; Park 2012); useimmiten opettajalla on – tai ainakin hänellä oletetaan olevan – enemmän tai jäsennellympää tietoa opetussisällöistä kuin oppilailla.

Työssäni lähden liikkeelle luokkahuoneen institutionaalisuuden monitasoisuudesta: luokkahuoneen vuorovaikutuskäytänteet yhtäältä nojaavat normeihin ja odotuksiin, ja samanaikaisesti ne ovat näiden odotusten suhteen monitasoisia ja alati muovautuvia. Selvitän, miten vuorovaikutuskäytänteiden monitasoisuus näkyy evaluoivan toiminnan rakentumisessa: evaluointivuoron muotoilussa, sen sekventiaalisissa tehtävissä ja pedagogisessa roolissa. Tutkin, miten osallistujat evaluointisekvensseissä suuntautuvat odotuksiin osallistujien rooleista ja niiden suhteista sekä miten he orientoituvat tilanteen institutionaalisten tavoitteiden ylläpitämiseen ja uudelleen jäsentämiseen. Tämän luvun alussa esiin nostamani oppituntiagenda on leikkauspiste institutionaalisten tavoitteiden määrittelyssä ja niistä neuvottelussa. Tarkastelen opettajan evaluoivaa toimintaa käytänteenä, jolla hän osoittaa ja asettaa neuvoteltavaksi oppilaiden toiminnan relevanssin suhteessa meneillään olevaan agendaan ja samalla ohjailee oppilaiden toimintaa suhteessa odotuksiin osallistujaroolien toteuttamisesta.

1.6 Tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni etenee seuraavasti: Aloitan analyysilukuja taustoittavalla luvulla (2). Taus-toituksessa kytken työni osaksi vuorovaikutustutkimusta evaluoivasta toiminnasta ja asen-noitumisen osoittamisesta. Tämän jälkeen suhteutan työtäni aiempaan luokkahuonevuoro-vaikutustutkimukseen opettajan evaluointivuoroista. Asemoin sitten työni tutkimusorien-taation keskustelunanalyttiseen oppimisentutkimukseen erityisesti siitä näkökulmasta, kuinka oppilaiden aloitteellisuus ja osallistajuus voidaan ymmärtää osana oppimisen mää-rittelyä ja oppimistilanteiden rakentumista.

Työni päälinjan muodostaa kolmen tutkimani evaluointityypin yksityiskohtainen kuvaus omissa analyysiluvuissaan. Aloitan analysoimalla kehuja evaluointivuoroja oppilaan toi-

minnan relevanssin osoittajana (luku 3). Jatkan tarkastelemalla toimijaviitteisiä evaluointivuoroja oppilaan toiminnan ohjailun keinona (luku 4). Viimeisenä käsittelen kaiuttavia evaluointivuoroja, joissa opettaja hyödyntää oppilaan ääntä evaluoinnin resurssina (luku 5). Työni analyysiluvut olen jäsentänyt pääpiirteittäin kolmeen pääosaan tutkimuskysymysteni mukaisesti. Ilmiön taustoituksen jälkeen kuvaan tarkastelemaani evaluointivuorotyyppiä vuoronmuotoilun näkökulmasta (3.3, 4.3, 5.4). Tämän jälkeen teen katsauksen evaluointivuorotyyppin sekventiaaliseen rakentumiseen ja käyttäytymiseen (3.4, 4.4, 5.5). Lopuksi tarkastelen evaluointisekvenssien rakentumista pedagogisesta näkökulmasta (3.5; 4.5, 4.6; 5.6) ja teen yhteenvedon havainnoistani. Lukujen painotukset luonnollisesti vaihtelevat tarkastelemani evaluointityypin mukaan, ja ilmiöiden tarkastelussa analyysini kolme päänäkökulmaa paikoin kietoutuvat toisiinsa.

2 Evaluointi opettajan vuorovaikutustoimintana

Tässä luvussa asemoin tutkimukseni osaksi evaluoivan toiminnan tutkimusta puhutussa vuorovaikutuksessa, luokkahuonevuorovaikutuksessa sekä oppimisen tutkimuksessa. Aloitan kuvaamalla evaluointia ilmiönä ja esittelemällä tutkimusasetelmani kannalta relevanttia aiempaa tutkimusta kannanottamisesta ja asennoitumisesta arkivuorovaikutuksen tutkimuksessa (2.1). Siirryn sitten kuvaamaan opettajan aloitteesta käynnistyvästä IRE/F-rakenteesta tehtyä tutkimusta, sillä tämän rakenteen osana opettajan evaluoivaa toimintaa on tähänastisissa luokkahuonevuorovaikutustutkimuksissa ensisijaisesti tarkasteltu. Esittelen myös erityyppisiä tutkimuksia, joissa syklin pedagogisia mahdollisuuksia on pyritty kuvaamaan yksityiskohtaisemmin ja sitä kautta kehittämään opetusvuorovaikutusta (2.2). Taustoitin sitten tutkimukseni lähtökohtia suhteessa keskustelunanalyttiseen oppimisvuorovaikutuksen tutkimukseen. Fokusoin erityisesti oppilaiden osallistajuuteen oppimisen mahdollisuuksien rakentajana (2.3). Lopuksi esittelen oppilaiden aloitteista ja aloitteellisuudesta tehtyä luokkahuonetutkimusta ja keskityn oppilaiden esittämiin kysymyksiin (2.4).

2.1 Evaluointi ja asennoituminen vuorovaikutustutkimuksessa

Evaluointia on tarkasteltu puhutun vuorovaikutuksen tutkimuksessa huomattavasti vähemmän kuin esimerkiksi lingvistisessä tekstintutkimuksessa (mm. Martin 2000; Hunston & Thompson 2000; Martin & White 2005; ks. kuitenkin Englebretson 2007). Tekstin- ja diskurssintutkimuksen alalla Martin ja White (2005) ovat kehittäneet systeemis-funktionaalisen ”evaluoinnin kieltä” kuvaavan arvioinnin teorian (*appraisal theory*), jossa suhtautumista ja asennoitumista käsitellään tekstiin rakentuneena diskursiivisena ja interpersoonaisena käytänteenä. Martinin ja Whiten teoriaa ja sen käsitteistöä on sovellettu ja edelleen kehitetty diskurssintutkimuksessa runsaasti (esim. Thompson 2014; Macken-Horarik & Isaac 2014). Asenteen ilmaisemisen keinoja ja asennoitumista (*stance, stance-taking*) on sen sijaan tutkittu esimerkiksi vuorovaikutuslingvistisesti (esim. Haddington 2007; Keisänen 2007; Kärkkäinen 2007; Rauniomaa 2007), sosiolingvistisesti (Jaffe 2009) ja korpuslingvistisesti (Hunston 2007).

Käsitteinä asenne ja evaluointi kietoutuvat toisiinsa. Evaluointiin liittyy muitakin rinnakkais- tai lähikäsitteitä (esim. arvio/*appraisal* ja affekti/*affect*), mikä jossain määrin mutkistaa evaluoivien ilmausten tarkastelua ja määrittelyä lingvistisessä tutkimuksessa. Pääsääntöisesti asenne ymmärretään evaluointia laajemmaksi käsitteeksi: Alba-Juez ja Thompson (2014: 10) pitävät evaluointia asenteen osoittamisen keinona. Niin ikään Martin ja White (2005: 161–164) asemoivat teksteissä ilmenevät evaluoivat vihjeet (*evaluative key*) asenteen osoittamisen merkeiksi. Osa tutkijoista puhuu evaluoinnin sijaan evaluoivasta asenteen ilmaisemisesta (*evaluative stancetaking*, Shoaps 2009; Visakko 2015). Yhtenä ratkaisuna kompleksisen käsitteen tarkasteluun on esitetty tutkimusten kysymyksenasettelun sitomista tiiviimmin kontekstiin, jossa evaluoivia ilmauksia tarkastellaan (ks. esim. Alba-Juez & Thompson 2014). Käyttökontekstissaan evaluointia on kuitenkin tarkasteltu ensisijaisesti kirjoitetuissa diskursseissa, esimerkiksi media- tai verkkoteksteissä (ks. esim. Bednarek 2006; Caro 2014).

Evaluoinnin ja evaluoivien rakenteiden tutkimuksen yhtenä haasteena voi pitää käsitteen monikasvoisuutta; kielessä evaluointia ja evaluoivia ilmauksia voidaan tulkita monella tasolla: foneettisella (esim. prosodia), morfologisella (esim. liitepartikkelit), leksikaalisella (esim. evaluoivat sanat ja ilmaukset), semanttisella (esim. merkitykset ja viittaukset) ja syntaktisella (esim. sanajärjestys) (Alba-Juez & Thompson 2014: 10–11). Kielenkäytössä nämä tasot kietoutuvat toisiinsa monimutkaiseksi indeksisten merkitysten, eksplisiittisten ja implisiittisten viittausten sekä niiden funktioiden kudelmaksi, jonka loputonta kerroksisuutta Thompson kuvaa *Russian doll* -dilemmana (Thompson 2014: 49). Monelle kielenkuvauksen tasolle ulottuva evaluoinnin määritelmä (vrt. Ochs & Schieffelin 1989) sopii kuitenkin kuvaamaan opettajan evaluointivuorojen rakentumista, sillä opettajan evaluointivuoroissa on usein monenlaisia evaluoivaan tulkintaan ohjaavia kontekstivihjeitä (Gumpertz 1992a: 231; Gumpertz 1992b), joissain tapauksissa esimerkiksi ensisijaisesti prosodisia keinoja.

Vuorovaikutuslingvistisessä puhutun kielen tutkimuksessa evaluointi on käsitteenä valjastettu asennoitumisen osoittamisen (*stance taking*) välineeksi. Du Bois'n (2007: 171) mukaan asenne voidaan määritellä yleisrakenteeksi, joka pitää sisällään asenteen osoittamiseen hyödynnettävät evaluoinnin, positioidinnin ja linjaan asettumisen prosessit. Evaluoimalla puhuja yhtäältä asemoi itsensä ja toisaalta suhteuttaa sanomansa, asettuu linjaan (positiivisesti tai negatiivisesti) toisen puhujan kanssa (mas. 162–163). Puhutun kielen tutkimuksessa

asennoitumisen osoittaminen nähdäänkin pikemmin intersubjektiivisena kuin subjektiivisena tekona (Kärkkäinen 2006; DuBois 2007: 170). Tämä on tutkimusasetelmani kannalta relevanttia: institutionaalisessaan kontekstissa evaluointia ei voida tarkastella yksisuuntaisena, subjektiivisena toimintana vaan pikemmin vuorovaikutusilmiönä, joka rakentuu tilanteisesti osallistujien orientaation kautta ja jolla opettaja paitsi säätelee oppilaiden toimintaa myös osallistaa heitä.

Puhutun kielen arkikeskusteluista evaluointia on tutkittu pääosin osana muita toimintoja, erityisesti kannanottoja (ks. esim. Pomerantz 1984; Tainio 1993, 1996; Goodwin & Goodwin 1992; Heritage & Raymond 2005). Näissä tutkimuksissa evaluointia ei useinkaan käytetä itsenäisenä käsitteenä vaan määrittelemässä toimintoa tai sen laatua. Goodwin ja Goodwin (1992) käyttävät evaluoinnin käsitettä kuvaamaan kannanottosekvensseissä esimerkiksi äänensävyyn pakkautuvaa evaluoivaa latausta (*evaluative loading*), jolla jaettua ymmärrystä rakennetaan vuorovaikutuksessa. Heritage ja Raymond (2005) ovat tutkineet evaluoivien kannanottovuorojen (*evaluative assessment*) sekventiaalista rakentumista ja muotoilua suhteessa episteemisyyteen eli sen osoittamiseen, missä määrin kannanottajalla on arvioitavasta asiasta tietoa tai pääsy tietoon sekä sitä kautta moraalinen oikeus esittää kannanotto. Heritagen ja Raymondin analyysi nojaa osin Pomerantzin (1984) kannanottovuorojen rakentumista kuvaavaan artikkeliin, jossa kannanottamista käsitellään suhteessa samanmielisyyden preferenssiin. Pomerantzin mukaan kannanottovuoron muotoilu on sensitiivinen suhteessa siihen, onko kannanottoa myötäilevä samanmielisyys keskustelukumppanille preferoitua vai preferoimatonta (mas. 64–65, 70, 77–78). Kannanottosekvenssien lisäksi evaluointia on tutkittu tarinankerrontasekvensseissä (esim. Goodwin M.H. 1997; Haakana 2005; Selting 2010; ks. myös Labov 1972; Romano 2014). Esimerkiksi valituskertomuksissa evaluoivilla ilmauksilla tyypillisesti ohjailaan kuulijaa samansuuntaiseen kertomuksen arviointiin (Haakana 2005: 120). Seltingin (2010: 271–272) mukaan valituskertomuksen kertoja kutsuu evaluoivilla affektin osoituksilla vastaanottajaa neuvottelemaan ja ylläpitämään kertomukselle sopivaa affektiivisuuden tasoa, mikä rakentaa keskustelijoiden välistä yhteisymmärrystä.

Keskustelunanalyttinen kannanottotutkimus on työni yksi viitekehys, sillä tutkimukseni fokuksessa olevat evaluoivat vuorot ovat monessa suhteessa kannanottomaisia vuoroja, kan-

taa ottavia evaluointeja. Opettaja esimerkiksi hyödyntää evaluoivissa vuoroissa paikoin vastaavantyyppisiä kehysrakenteita, joita on tutkittu kannanottotoiminnoissa (esim. *mun mielestä*, Kärkkäinen 2003; Rauniomaa 2007). Evaluointivuoron kannanottomaisuus syntyy siis vuoronmuotoilusta ja sen arvioivasta funktiosta (ks. myös Svinhufvud 2011) sekä evaluointivuoron sekventiaalisesta positiosta. Seuraavaksi kuvaan evaluointia luokkahuoneen pedagogisena vuorovaikutustoimintana. Taustoitin aluksi työtäni kuvaamalla aiempaa tutkimusta opettajan aloitteesta käynnistyvästä IRE/F-syklistä, ja sen jälkeen asemoin tutkimukseni keskustelunanalyttiseen oppimisen tutkimukseen.

2.2 Evaluointi opettajaohitoisen kyselysyklin osana

Luokkahuonevuorovaikutuksessa evaluoinnin käsite on liitetty kiinteästi kolmiosaiseen opettajaohitoiseen IRE/F-opetusyykliin (*Initiation-Response-Evaluation/Feedback*) (Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979a, b; Lemke 1990; Hellermann 2003; Nikula 2007; Waring 2008; Kääntä 2010; Margutti & Drew 2014). Tätä pedagogista kyselysykliä pidetään luokkahuoneessa vastaavantyyppisenä sekventiaalisena perusyksikkönä kuin arkikeskustelussa vierusparia (esim. kysymys–vastaus) (Lehtimaja 2012: 36). Vertaus kuvaa osuvasti syklin konventionaalistunutta asemaa luokkahuonevuorovaikutuksen jäsentymisen kuvauksessa. Prototyyppisesti opettajan kyselysykli voidaan kuvata seuraavasti:

1. vuoro = I opettajan aloite (esim. kysymys)
2. vuoro = R oppilaan responssi
3. vuoro = E/F opettajan arvio (evaluointi/palaute)²⁸

Syklin kolmannen position vuoroa on nimitetty joko evaluoinniksi tai palautteeksi, ja termin valinta jossain määrin heijastelee evaluoivan vuoron vuorovaikutusfunktiota ja pedagogisia painotuksia. Yleisvaikutelma on, että *palaute* on useammin käytetty käsite kuin *evaluointi* (esim. Cullen 2002; Chin 2007; Waring 2008; Nikula 2007; Sunderland 2001; ks. kuitenkin Kääntä 2010; Tainio & Laine 2015), mikä mahdollisesti vihjaa evaluoinnin käsitteeseen

²⁸ Tämä vuoro voi syklissä lähtökohtaisesti toteutua joko hyväksyvänä tai hylkäävänä. Koska sekvenssi voidaan kuitenkin sulkea vain hyväksyvällä vuorolla, hylkäävä vuoro jälkilaajentaa sekvenssin (Mehan 1979b: 290).

latautuneista konnotaatioista.²⁹ Suomenkielisessä luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa evaluoinnin käsite ei ole vakiintunut, vaan evaluoivasta vuorosta on käytetty esimerkiksi nimityksiä *palaute*, *arvio*, *arviointi* tai *arvioiva palaute* (Tainio 2007: 20; Kleemola 2007: 63; Lehtimaja 2012: 36). Työssäni käytän kuitenkin nimenomaan evaluoinnin käsitettä, joka on riittävän väljä kuvaamaan aineistoni evaluointivuoroja ja niiden keinovalikoiden sekä monipuolisia vuorovaikutusfunktioita.

Ensimmäisenä IRF-opetussyklin (*teaching exchange*) rakenteen kuvasivat diskursianalyytikot John Sinclair ja Malcolm Coulthard teoksessaan *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils* (Sinclair & Coulthard 1975: 21). Kuvauksessaan Sinclair ja Coulthard (mts. 63–111) luokittelivat käytännössä kaikki luokkahuoneen vuorot osaksi kolmiosaista siirtosarjaa.³⁰ Mallissa kuvataan myös erityyppisiä syklin laajennuksia (IRFIRF) sekä muutama oppilaan aloite (IR tai IF). Oppilaan aloitteet esitetään kuitenkin harvinaisina ja tyypillisesti opetussisältöihin liittymättöminä. Lisäksi oppilaan aloitteesta käynnistyvästä rakenteesta nostetaan erityisesti esiin evaluoivan osan puuttuminen. (Mts. 52–56; ks. myös Routarinne 2009; vrt. Sunderland 2001: 35; Merke 2012.)

Vaikka tämä tunnettu malli on luonnollisesti oman aikansa opetusdiskurssin kuva, se on vaikuttanut melkoisesti luokkahuoneen vuorottelun ja oppimisvuorovaikutuksen kuvauksiin ja tutkimuksiin näihin päiviin saakka. Mehan on kehittänyt syklin kuvausta edelleen keskusteluanalyyttisin käsittein teoksessaan *Learning lessons* (1979a).³¹ Mehan käsittelee kyselysykliä nimenomaan valmiin vastauksen hakuna (*known information question*) ja käyttää Sinclairista ja Coulthardista poiketen kolmannen position vuorosta palautteen sijaan evaluoinnin käsitettä. Mehan (1979b: 286–289) esittelee mallin prototyyppisimmillään kahdesta vierusparista koostuvana sekvenssinä (I+R ja IR+E) mutta kuvaa myös erityyppisiä sekvenssin laajennuksia ja niihin sisältyvää opettajan pedagogista työtä (vihjeet, toistot, yksinkertaistetut kysymykset), joilla oikeaa vastausta kalastellaan. Jo varhaisessa IRE-mallin kuvauksessaan Mehan esitti, että opettajien on syytä tiedostaa tiedon esittämisen mallista,

²⁹ On jopa esitetty, että palautteen käsitteen käyttäminen heijastelee tutkimusperustaista oppimiskäsitystä, siinä missä evaluointi taas oppimista tiedonsiirtona (Hall & Walsh 2002: 196–197).

³⁰ Syklin päätyypeinä esitetään kysyvät, direktiiviset ja informoivat (*elicit*, *direct*, *inform*) siirtosarjat, joita tyypillisesti kehystävät siirtymävuorot (*boundary*) (Sinclair & Coulthard 1975: 56–57).

³¹ Vastaavantyyppisen triadimaisen kyselysyklin kuvasi keskusteluanalyyttisin käsittein myös McHoul vuorottelujäsennyksen kuvauksessaan (1978).

johon valmista vastausta hakeva kyselysykli oppilaat luokkahuoneessa sosiaalistaa (mts. 293–294). Niin ikään Mehanin kuvauksen vaikutus luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimukseen on ollut merkittävä, joskin sen vastaanotto luokkahuonetutkijoiden keskuudessa on ollut osin ristiriitaista (ks. esim. Macbeth 2003).

IRE/F-kyselysykliä pidetään edelleen elimellisenä osana luokkahuoneen vuorottelua, ja sitä on luonnehdittu yhtenä harvoista luokkahuoneen käytänteistä, jonka olemassa olosta vallitsee yleinen konsensus (Wells 1993:1). Opetussykli voi toteutua monipuolisesti hyvin erityyppisissä opetustilanteen vaiheissa: Lemke (1990) pitää IRE-sekvenssiä yhtenä luokkahuoneen aktiviteettityyppinä tai diskurssigenrenä, jonka muotoja voivat olla läksyntarkastustilanne, opettaja–oppilas-keskustelu tai nuhtelusekvenssi (vrt. Levinson 1992). Sellaiseen malli ei kuitenkaan kaikissa luokkahuonekonteksteissa ja kaikissa vuorovaikutustilanteissa toteudu: Seedhousen (2004: 106–108) mukaan esimerkiksi kielenoppimisen kontekstissa on tyypillistä, että rakenne toteutuu vierusparina (*teacher prompt + learner production*) ilman eksplisiittistä evaluointia, jolloin vierusparin jälkeinen siirtyminen seuraavaan vieruspariin tulkitaan implisiittisesti positiivisena evaluointina ja korjausrakenne vastaavasti negatiivisena evaluointina. Seedhousen kuvaus redusoituneesta IRE-mallista osoittaa kyselysyklin konventionaalistuneen luonteen, kun osallistujat tulkitsevat meneillään olevaa toimintaa implisiittisistä vihjeistä. Samalla kuvaus heijastelee sitä, että opettaja orientoituu suoraan negatiiviseen evaluointiin preferoimattomana toimintona ja välttää sitä. Korjaamista käsitellään siis keskustelussa paikoin arkaluonteisena myös vuorovaikutuskontekstissa, jossa korjaava toiminta on opettajan toimintana odotuksenmukaista. Tämä ilmiö näkyy paikoin myös tarkastelemisani evaluointivuoroissa ja niiden muotoilussa.

Korjaamista IRE-syklin osana on kuitenkin tarkasteltu myös sitä muovaavien ja siihen kietoutuvien multimodaalisten käytänteiden näkökulmasta. Kääntä (2010) on osoittanut, että opettaja hyödyntää IRE-syklin korjaavan responsisivuoron ja vuoronantamisen käytänteissä monenlaisia multimodaalisia resursseja, kuten katseita, nyökkäyksiä, osoittavia eleitä ja luokkahuoneen artefakteja (esim. oppimateriaaleja, liitutaalua). Käännän (2010: 258–261) mukaan opettaja voi multimodaalisilla keinoilla paitsi projisoida korjaustoimintaa myös käyttää näitä keinoja samanaikaisesti kielellisten keinojen kanssa kahden toiminnon päällekkäiseen toteuttamiseen. Lisäksi Tainion ja Laineen (2015: 9–10) mukaan sekä opettaja

että oppilas voivat kehollisilla ilmauksilla (katseilla, ilmeillä, eleillä ja kehonkielellä) orientoitua emotionaalisesti IRE-sekvenssin ongelmalliseen responssi vuoroon ja paikantaa vuoron ongelmakohtia. Kehollisilla keinoilla opettaja välittää emootiota ja tekee tunnetyötä, jonka avulla hän käsittelee oppilaiden tekemiä virheitä normaaleina ja ei-vältettävänä toimintoina ja siten kannustaa oppilaita ja välittää positiivista asennetta oppimiseen (mas. 78). Kyselysyklin kuvausta on laajennettu myös tarkastelemalla opettajan evaluointivuoron prosodisia painotuksia. Tällöin fokuksessa on ollut korjaavan palautteen sijaan positiivisen evaluointivuoron rakentuminen ja tulkinta. Hellermannin (2003: 81) mukaan IRE-syklin positiivinen evaluointi tuotetaan tyypillisesti prosodisella poljennolla (*prosodic packaging*), jonka osallistujat vuorovaikutuksessa tunnistavat ja johon he orientoituvat (ks. myös Waring 2008: 584; Margutti & Drew 2014: 7).

Oppilaiden osallistajuuden näkökulmasta opettajan kyselysykliä voi kuitenkin pitää jossain määrin pedagogisesti jäykkänä ja opettajakeskeisenä rakenteena: sykliä hyödyntämällä opettaja voi luoda vain rajallisesti mahdollisuuksia oppilaiden osallistajuudelle (ks. esim. Drew & Heritage 1992: 27; Sunderland 2001: 5–6). Dillonin (1990, 1991) mukaan luokahuoneessa opettajan kysely vaikeuttaa merkittävästi oppilaiden keskusteluttamista – ja sitä kautta osallistamista³² – riippumatta siitä, millä tavoin opettajan kysymykset on muotoiltu tai topikalisoitu, ja vastaavasti ei-kyselevät opetusmuodot provosoivat oppilaiden keskustelua systemaattisesti kyselyä enemmän. Useissa IRE/F-sykliä tarkastelevissa tutkimuksissa fokus onkin ollut kyselyrakenteen kehittämisessä, sen evaluoivan vuoron pedagogisissa mahdollisuuksissa sekä sitä kautta dialogisemman opetusvuorovaikutuksen rakentamisessa. Erityisesti tästä näkökulmasta mallia on tarkasteltu, sovellettu ja edelleen kehitetty sekä keskustelunanalyttisesti (Cullen 2002; Chin 2007; Lee 2007; Waring 2008; Heritage & Heritage 2013) että diskurssianalyttisesti (esim. Nystrand & Gamoran 1989; Nassaji & Wells 2000; Nystrand, Gamoran, Zeiser & Long 2003; Mortimer & Scott 2003). Tutkijoita on kiinnostanut erityisesti se, miten evaluoivan vuoron muotoilulla voidaan ohjata oppilaita merkitykselliseen tiedonjäsennysprosessiin, sekä se, miten kyselysyklillä voidaan rakentaa luokahuoneeseen dialogista opetusvuorovaikutusta.

³² Dillon ei kuitenkaan tutkimuksissaan suoranaisesti korosta oppilaiden osallistajuutta, vaan kyseenalaistaa ensisijaisesti opettajan kyselyn opetusmuotona.

Cullen (2002: 124–126) esittää ratkaisuksi opettajan diskursiiviset palautevuorot, jotka rakentuvat responsiivisesti oppilaiden vuoroista tarjoutuneista aineksista.³³ Reagoiva palautevuoro rakentuu tällöin meneillään olevan tilanteen ehdoilla ja osoittaa opettajan kykyä kuulla aidosti oppilaan vuoro ja hahmottaa, mikä siinä on merkityksellistä (mp). Niin ikään Chinin (2006) mukaan evaluoiva palautevuoro on opettajan resurssi, joka oikein muotoiltuna kannustaa oppilaita opettajan ohjailemaan tutkivaan ja tietoa jäsentävään oppimisen malliin. Syklin palauteosa voi rakentua arvioinnin sijaan kommentiksi tai kannanotoksi, jota usein välittömästi seuraa lisäkysymys tai uusi kannanotto, mikä opetustilanteessa aktivoi oppilaita (mas. 1322).³⁴ Molemmissa tutkimuksissa korostuu kyselyrakenteen joustavuus: Chinillä (2006) palautevuoro ja uuden syklin käynnistävä vuoro limittyvät usein yhtenäiseksi rakenteeksi, ja Cullenilla (2002) peräkkäiset ja diskursiivisten palautevuorojen kautta toisiinsa ketjuuntuneet IRF-sykliä palvelevat topiikin käsittelyä jouhevasti.

Vastaavasti Mortimer ja Scott (2003) ovat uudelleen jäsentäneet IRF-mallia elaboroivan palautteen suuntaan; heidän IRFRF-mallissaan evaluoivaa palautetta ei pelkästään rakenneta oppilaan responsista nousevista herätteistä, vaan sillä kutsutaan ketjuuntuvaan kyselyrakenteeseen lisää oppilaiden responsseja.³⁵ Heritage ja Heritage (2013: 187–188) sen sijaan esittävät, että kun opettajan kysely nojaa vahvaan pedagogiseen substanssitietoon (*pedagogical content knowledge*, ks. Shulman 1987), se voi parhaimmillaan toimia formatiivisen arvioinnin polttopisteenä, jossa kysely perustuu kollegiaaliseen ja keskustelevaan, ”konferenssimaiseen” vuorovaikutukseen, jossa opettaja aidosti pyrkii tulkitsemaan oppilaiden tuottamia vastauksia ja johdattelemaan tarkentavilla kysymyksillä oppilasta oppimisen mahdollisuuksien äärelle.

Monissa tutkimuksissa kyselysykliä on siis kriittisesti tarkasteltu ja pontevasti edelleen kehitetty. Vaikka näissä tutkimuksissa on tavoiteltu dialogista oppimisvuorovaikutuksen kuvausta, pääasiallisesti oppimisen näkökulmaa on kuitenkin tarkasteltu opettajan toiminnasta

³³ Cullen (2002) jakaa opettajan palautevuorot evaluoiiviin ja diskursiivisiin vuoroihin, joissa opettaja voi hyödyntää esimerkiksi oppilaiden vuorojen uudelleen muotoilua ja täsmennystä, kommentointia ja toistoa sekä reagoivuutta (*responsiveness*, ks. myös Jarvis & Robinson 1997).

³⁴ *Comment–question, statement–question, comment–statement* (Chin 2006: 1322).

³⁵ Scott, Mortimer ja Aguiar ovat kehittäneet mallia edelleen I-R-P-R-P-R- malliksi, jossa evaluoiva vuoro ei aina ole sekvenssissä välttämätön vaan rakenne voi jäädä myös avoimeksi (Scott, Mortimer & Aguiar 2006: 612).

käsin: miten opettaja voi toiminnallaan edistää oppilaiden oppimisen mahdollisuuksia kyselysyklin rajoissa. Samalla kyselysyklin rakenteellisessa kuvauksessa on pidättäydytty enemmän tai vähemmän opettajakeskeisessä orientaatioissa. Opettaja voi kyllä muotoilla evaluoivan vuoron oppilaiden tiedonjäsennystä fasilitoivasti ja oppilaiden vuorojen varaan rakentavasti, mutta samalla opettaja aloitteentekijänä väistämättä ohjailee keskustelua topikaalisesti ja määrittää topiikin kuljettamisen suunnan (Lemke 1990: 11). Vaikka opettaja siis rakentaisi toimintaansa dialogiseen opetusvuorovaikutukseen pyrkien, kyselysykli hyödynnettynä diskurssirakenteena voi kuitenkin rajoittaa oppilaiden mahdollisuuksia nostaa opetuskeskusteluun heidän näkökulmastaan relevantteja topiikkeja.

Keskeinen kysymys on, tarkastellaanko oppimista ensisijaisesti sitä tukevista rakenteista käsin vai osallistujien orientaatioiden ja oppimistilanteiden rakentumisen kautta. Olen nostanut jo aiemmin esiin, että viime aikoina oppilaiden osallistujuuutta ja aloitteellisuutta on alettu luokkahuonetutkimuksissa tarkastella aiempaa systemaattisemmin. Oppilaiden aloitteellisuus niveltyy oppimisen tilanteiden käytänteiden tutkimukseen (ks. esim. Jakonen 2014a). Nämä ovat myös oman tutkimukseni ydinnäkökulmia, ja seuraavaksi kuvaan lyhyesti luokkahuonevuorovaikutustutkimusta tilanteisen oppimisen ja oppilaiden osallistujuu-den näkökulmasta.

2.3 Oppiminen osallistumisena

Viime vuosina keskustelunanalyttinen kielenoppimisen tutkimus on fokusoinut oppimisen kysymysten tarkasteluun esimerkiksi oppimistilanteiden rakentumisen näkökulmasta. Keskustelunanalyysin asemoituminen oppimistutkimuksen kentälle on tarkoittanut oppimisen käsitteen ja tutkimusten lähtökohtien uudelleenarviointia: Miten oppiminen tutkimuksissa määritellään, ja millaisin tutkimusasetelmin sitä tarkastellaan? Pyritäänkö sovittamaan keskustelunanalyttisen metodin työkalut vallitsevaan kehitys- ja muutoskeskeiseen käsitykseen oppimisesta? Vai tarkastellaanko oppimista ennen kaikkea metodin omilla ehdoilla osallistujälähtöisesti, jolloin oppiminen ymmärretään osallistujien rakentamina ja tulkitsemina tilanteisina vuorovaikutuskäytänteinä? Ja lopulta: valikoituuko tutkimuksen tarkempaan fokukseen yksittäisten kielellisten muotojen ja rakenteiden omaksuminen vai esimerkiksi laajemmin vuorovaikutuksellisten oppimistaitojen kehittyminen? (Lee 2010: 406, 409.)

Samaan aikaan monissa keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa on selvästi otettu etäisyyttä oppimisen käsitteeseen ja kierretty eksplisiittistä oppimiseen viittaamista. Tällöin tutkimuksissa on kuvattu esimerkiksi vuorovaikutustilanteiden ja -käytänteiden kautta todennettavia oppimisen mahdollisuuksia (Hellermann & Pekarek Doehler 2010: 43; He 2004: 569, 573), vuorovaikutuksessa rakentuvia oppimisprosesseja (Markee & Kasper 2004) tai tilanteista oppimisprojektiin suuntautumista esimerkiksi opittavaan (*learnable*) orientoitumisen kautta (Majlesi & Broth 2012; ks. myös Lee 2010). Osallistujalähtöisen tarkastelun valossa oppimiseen orientoituminen, suuntautuminen (eri tavoin aineistoista todennettuna), on tyypillisesti ollut ensisijaisena kiinnostuksen kohteena, vaikkakin oppilaat oppivat epäilemättä myös silloin, kun siihen ei näkyvästi suuntauduta (Firth & Wagner 2007; Savijärvi 2011; vrt. Melander & Sahlström 2010: 8). Toisaalta oppimiseen voidaan suuntautua myös sellaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa oppiminen ei ole ensisijaisena tavoitteena, esimerkiksi kakkoskielissä arkikeskusteluissa (Lilja 2010) tai virtuaalisissa pelaamistilanteissa (Piirainen-Marsh & Tainio 2009).

Keskustelunanalyttinen oppimisen tutkimus nojaa tilanteisen oppimisen teoriaan (*situated learning*, Lave & Wenger 1991), joka korostaa oppimisen sosiaalista luonnetta ja oppijan osallistajuuden merkitystä oppimistilanteiden rakentumisessa (Mondada & Pekarek Doehler 2004: 501; Young & Miller 2004; Savijärvi 2011: 12; Jakonen 2014: 48).³⁶ Tämän viitekehityksen kautta muutos osallistajuuden ilmenemisessä on ollut yksi vuorovaikutustutkijoiden tarkastelun kohde. Tarkastelun keskiöön on nostettu esimerkiksi oppijan vuorovaikutuksellisen kompetenssin kehittyminen osallistumiskehikossa tapahtuneen muutoksen kautta, jolloin muutos osallistajuudessa on todennettu pitkittäisaineistosta (Young & Miller 2004). Kielenoppimista on voitu todentaa pitkittäisaineistosta myös erilaisilla sitä ilmentävillä muutoksilla, esimerkiksi kielenkäytön ja kielellisten resurssien kehittymisen sekä ymmärrysongelmien esiin nostamisen kautta (Savijärvi 2011). Muuttuvaa osallistajuutta oppimisen osoittajana on tarkasteltu lisäksi esimerkiksi kehollisin keinoin rakennettuina tilanteisina topikaalisen orientaation muutoksina (Melander & Sahlström 2009). Tilanteisen oppimisen kehystä on kuitenkin sovellettu edelleen myös paikallisemmän toiminnan kuvaamiseen. Tällöin on kuvattu oppimisen mahdollisuuksien rakentumista vuorovaikutuksessa

³⁶ On kuitenkin huomattava, että käsitteenä osallistajuus ei ole yksiselitteinen. Teoksessaan *Rethinking classroom participation: Listening to silent voices* Schultz (2009) uudelleenmäärittelee osallistajuuden käsitteen luokahuoneessa ja nostaa fokuksen myös hiljaisen osallistajuuden merkityksen.

paikallisesti toteutuvien käytänteiden kautta, jolloin osallistujien jakamalla käytänteillä osoitetaan esimerkiksi yhteinen orientaatio oppimistehtävän tulkitsemiseen, uudelleenmäärittämiseen ja suorittamiseen (Mondada & Pekarek Doehler 2004).³⁷

Yksi näkökulma osallistajuuden tarkasteluun on kuitenkin myös oppilaiden ja opiskelijoiden aloitteellisuus oppimistilanteissa, sillä oppimismahdollisuuksien on osoitettu rakentuvan ennen kaikkea oppilaiden omien aloitteiden kautta (Waring 2011).³⁸ Oppilaan osallistajuuden merkitys oppimisen mahdollisuuksien rakentamisessa onkin nostettu selvästi esiin useissa viimeaikaisissa luokahuonevuorovaikutustutkimuksissa (ks. esim. Markee & Kasper 2004; Lee 2008; Lehtimaja 2012; Majlesi & Broth 2012; Jakonen 2014; Merke 2016). Lehtimaja (2012) on tarkastellut S2 (suomi toisena kielenä) -oppijoiden osallistumisen mahdollisuuksia yläkoulun oppitunneilla erityisesti puheen suuntaamisen ja puheen vastaanottajaksi asettumisen näkökulmasta. Jakonen (2014a) on tutkinut vuorovaikutuskäytänteitä, joilla oppilaat CLIL-opetuksessa (oppiaineeseen integroitu vieraan kielen opetus) tekevät aloitteillaan näkyväksi opetukseen tai oppimistehtävään liittyviä tietoaukkoja. Merke (2016a) on analysoinut opiskelijoiden aloitteesta käynnistyneitä kysymyssekvenssejä kielennoppimisen resurssina ranskalaisessa yliopisto-opetuksessa.

2.4 Opettajan kyselystä oppilaiden aloitteisiin

Oppilaiden esittämiä kysymyksiä voidaan pitää oppimisen näkökulmasta erityisen keskeisenä aloiterakenteena, sillä ne ovat oppilaiden itse rakentamia oppimisen mahdollisuuksia (Garton 2002). Erityisesti oppilaiden tuottamien pohtivien kysymysten (*wonderment question*) yhteys oppilaiden tiedonjäsennys- ja oppimisprosessiin on osoitettu esimerkiksi ongelma-perustaisen oppimisen kontekstissa kemian- ja biologianopiskelussa (Chin & Brown 2002; Chin & Chia 2004). Chin & Osborne (2008) kuitenkin esittävät, että yläkouluikäiset oppilaat eivät useinkaan spontaanisti itse tuota kysymyksiä vaan heitä tulee aktiivisesti kannustaa ja ohjata kyselemään ja luoda siten oppimisympäristöt kysymyksille altistaviksi.

³⁷ Näin sovellettuna tilanteisen oppimisen käsite on jossain määrin jo etäännyttänyt alkuperäisestä Laven ja Wengerin (1991) tilanteisen oppimisen teorian perusideasta. Etnografisen pitkittäistutkimuksen pohjalta Lave ja Wenger tarkastelivat yhteisöön sosiaalistumista ja sitä kautta oppimista asteittaisena osallistajuuden rakentumisena perifeerisestä täydempään osallistajuuteen.

³⁸ Waring (2011) on luokitellut oppilaiden aloitteita typologisesti ja osoittanut niiden merkityksen oppimisprosessissa ja oppimisen mahdollisuuksien rakentamisessa.

Kuvasin aiemmin opettajan kyselysyklin kehittämiseen keskittyneitä tutkimuksia ja esitin, että sykliä on kehitetty pitkälti opettajan toiminnan kuvauksesta käsin (ks. luku 2.2). IRE/F-mallin uudelleensovelluksissa on keskitytty siis laajentamaan syklin kuvausta ja pedagogisia mahdollisuuksia ensisijaisesti evaluoivan vuoron muotoilusta käsin. Tällöin pedagogisesti mielekkäällä tavalla rakennettu evaluoiva vuoro voi aktivoida oppilaita tuottamaan lisää responsseja, mutta pääsääntöisesti kuitenkin opettajan etukäteen määrittelemään kysymyksen, jolloin evaluointivuoro ei varsinaisesti provosoi esimerkiksi uusia oppilaiden omista intresseistä nousevia aloitteita tai lisäkysymyksiä.

Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser ja Long (2003) ovat keskittyneet IRE/F-mallin tarkastelussa oppilaiden kysymyksiin ja niiden aktivoimiseen. Samalla tavoitteena on ollut dialogisen opetusdiskurssin kuvaus. Nystrand ym. ovat tutkineet diskurssianalyysin keinoin opettajan kysymysten muodon ja opettajan tuottaman evaluoinnin tason vaikutusta luokkahuoneen dialogisten jaksoiden muodostumiseen.³⁹ Evaluoinnin taso viittaa siihen, kuinka nyansoidusti opettaja muotoilee evaluoinnin: tuottaako hän evaluoinnin esimerkiksi vain nyökkäämällä tai yksisanaisesti (*Right, Wrong, Good, Okay*), vai elaboroiko hän evaluoinnissaan oppilaan vuoroa (*That's important because...*), tai täydentääkö hän sitä jatkokysymyksellä (*Can you say more about that?, Why do you say that?*). Nystrand kollegoineen esittää, että sekä opettajan autenttiset kysymykset että korkean tason evaluoinnit aktivoivat oppilaita esittämään kysymyksiä ja siten lisäävät dialogisten jaksoiden mahdollisuutta ja oppilaiden aktiivista osallistajuutta luokkahuoneessa. (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long 2003: 145–146, 183, 190.)

Nystrandin ym. tutkimuksessa opettajan esittämiä kysymyksiä ja niiden muotoilua tarkastellaan siis suhteessa siihen, missä määrin niillä onnistutaan aktivoimaan oppilaita tuottamaan uusia aloitteita, esimerkiksi esittämään kysymyksiä. Tämä tutkimusnäkökulma huomioi oppilaiden osallistajuuden nyansoidummin, sillä se tarkastelee kyselysykliä opetusvuorovaikutuksen rakentumisen kannalta osallistujien yhteistoimintana: enää ei tutkita sitä ”mitä opettaja tekee oppilaille, vaan mitä opettaja ja oppilaat tekevät yhdessä” (Nystrand ym. 2003: 191; ks. myös Koole & Elbers 2014).

³⁹ Dialogiset jaksot (*dialogic spells*) motivoituvat aidoista kysymyksistä (*authentic questions*) ja korkean tason evaluoinnista (*high-level evaluation*).

Aguairin, Mortimerin ja Scottin (2010) mukaan oppilaiden tuottamat kysymykset eivät luokkahuoneessa hyödytä ainoastaan kysyjää itseään, vaan muotoilemalla kysymyksiä oppilaat yhdistävät opeteltaviin asioihin omia kokemuksia, tietoa ja kiinnostuksenkohteita. Samalla oppilaat luovat kysymyksillään osallistumisen mahdollisuuksia myös kollektiivisesti: kysymällä he kutsuvat muita oppilaita jakamaan ja testaamaan käsityksiään, tarjoamaan uusia ratkaisuja tai vastauksia ja pohtimaan ongelmaa uudelta kannalta. Oppilaiden kysymysten ohjailema opetuskeskustelu on lisäksi opettajalle pedagoginen mahdollisuus, kun esimerkiksi selittävän opetuksen voi rakentaa suoraan vastaamaan oppilaan tiedontarvetta (mas. 191; ks. myös Merke 2016b).

Seuraava esimerkki (2_1) tutkimusaineistostani havainnollistaa, miten oppimistilanne ja opettajan selittävä opetus sen osana voivat rakentua oppilaiden kysymysten ohjailemana. Opettaja selittää oppilaille enemmistöhallituksen käsitettä ja piirtää havainnollistukseksi taululle eduskuntasalin pohjakuvan.

Esimerkki 2_1: ”Oikeisto ja vasemmisto” (PA, O1: 2c, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 ope1: siis (.) *on se (.) eduskuntasa ↑ li ja >siel on ne < kakssataa
*OTTAA KYNÄN JA PIIRTÄÄ TAULULLE
- 2 kansanedustajaa, >eiks ni < sen voi jakaa raa- raakasti
- 3 näin että oikeisto, vasemmis ↑ to tuol on puhe ↑ mies
- 4 sen takii, siis hänestä oikealle on oikeisto, hänestä
- 5 vasemmalle on vasemmisto,
- 6 Nina: -> onks se siit ↑ tullu,
- 7 (1.0) TYTTÖJEN NAURUA
- 8 ope1: o:n se itse asias tullu juuri siitä,
- 9 Nina: @oikeesti@
- 10 ope1: £aik- aikuisten oikeesti,£
- 11 Nina: >mä luulin et se on vaa joku rändönmimi,
- 12 [>mut en mä oikeesti ees tienny mikä se o,<]
- 13 ope1: [ei (.) vaan se on, se on tullu] siis Ranskan
- 14 suuren vallankumouksen siel oli siis kansalliskomi ↑ tea
- 15 ja siellä (.) se meni just näi, et maltilliset tälläset
- 16 vanhoillisemmat piirit istu siitä (.) kansalliskomitean (.)
- 17 puheenjohtajasta oikeella puolella ja sit nää (.) radikaalimmat-
- 18 Julia: -> kuka se puheenjohtaja sit on,
- 19 ope1: se on valittu näistä, siis Sauli Niinistöhan on tällä hetkellä,
- 20 Julia: -> =onks se ain sama,
- 21 ope1: =e::i se valitaan aina jokaisen (.) jokaisen (hh) ton (.) mth
- 22 >jokaisen jokaisen< sano nyt, eduskunnantäyttöi-
- 23 valtiopäivien, jokaisen valtiopäivien aluks syksyllä ne valitaan,

24 Julia: -> mut sit se on koko ajan se sama,=
 25 ope1: =si:t se on koko ajan sama. mut >siel on kaks varapuhemiestä<
 26 myös, eli jos se ministeri ei pääse paikalle ni sit siel on ne,=
 27 Krista: -> =>ketkä ne o,<=
 28 ope1: =@HY↑VÄ@ kysymys, heh heh e(h)en
 29 muista enää, onks se-
 30 Tiina: ketkä ne o he he,=*
 *KRISTALLE
 31 ope1: =Kääriäinen oli ainakin pitkään ja? (.) sit oli se (.) yks
 32 naisedustaja oli kans siel, mä en sen nimee muista
 33 >se on vähän< tuntemattomampi,

Selittävässä vuorossaan opettaja viittaa oikeiston ja vasemmiston käsitteiden alkuperään (*sen takii, siis hänestä oikealle on oikeisto*, r. 4), mistä motivoituu Ninan kysymys (*onks se siit↑ tullu*, r. 6). Keskustelu ohjautuu oppilaan kysymyksen jälkeen hetkeksi huumorimoodiin (r. 7, 9–10). Tytöt nauravat ja myös opettaja orientoituu huumorimoodiin: hän hyödyn-tää Ninan vuoroa resurssina ja muovaa siitä leikillisen kaiutuksen (*o:n se itse asias tullu juuri siitä*, r. 8). Nina tuottaa prosodisesti merkityn epäuskon ilmauksen (@*oikeesti*@, r. 9), jonka opettaja jälleen kaiuttaa hymyillen (*£aik- aikuisten oikeesti,£*, r. 10). Tämän jälkeen Nina sitoo uuden tiedon aiempaan ymmärrykseensä käsitteestä (>*mä luulin et se on vaa joku rändönnimi*, r. 11) ja samalla siirtyy keskustelussa takaisin vakavalle linjalle. Opetta-jan korjaavasta ja täsmentävästä selityksestä (r. 13–17) motivoituu vastaavasti Julian kysy-mys (*kuka se puheenjohtaja sit on*, r. 18), jonka jälkeen nopealla tahdilla seuraavat tarken-tavat kysymykset (r. 20, 24) heti opettajan vastausten jälkeen. Kolmantena kysyjänä kollek-tiiviseen kyselysekvenssiin osallistuu Krista kysymyksellään (>*ketkä ne o,<*, r. 27). Tähän opettaja reagoi tuottamalla kehuvaan evaluoinnin huumorimoodissa (@*HYVÄ@ kysymys heh heh e(h)en*, r. 28). Opettaja mahdollisesti käsittelee huumorimoodissa sitä, ettei voi tuottaa kysymykseen vastausta (*e(h)en muista enää*, r. 28–29). Samalla hän kuitenkin evaluoimalla oppilaan kysymystä osoittaa kysymisen toimintana relevantiksi. Tämän jälkeen Tiina kaiut-taa Kristan vuoroa (*ketkä ne o he he*, r. 30) ja nauraa. Näin hän orientoituu huumorimoodiin ja osoittaa samalla arvostavansa Kristan vuoroa (ks. Tainio 2008: 148–153).

Esimerkki (2_1) havainnollistaa opetustilannetta, joka rakentuu oppilaiden kysymysten oh-jailemana ja jossa oppilaiden osallistajuus rakentuu kollektiivisesti. On ilmeistä, että kun oppimistilanne rakentuu oppilaiden aloitteiden ja intressien ohjailemana, oppimisen mah-dollisuudet rakentuvat uudesta lähtökohdasta. Esimerkissä näkyy, kuinka oppilaiden kysy-

mykset klusteroituvat samaan sekvenssiin: ensimmäinen kysymys ”murtaa jään”, mikä aktivoi muita oppilaita kysymään lisää kysymyksiä (Sunderland 2001: 14, 18). Tätä kautta oppilaiden kysymysten sarja toteutuu lähes ristikuulustelumaisena vuorotteluna. Oppilaiden aloitteellisuuden ja kollektiivisesti rakentuvan toiminnan lisäksi esimerkki havainnollistaa alustavasti muitakin tutkimukseni kannalta keskeisiä ilmiöitä, esimerkiksi osallistujien yhteistä huumorimoodiin orientoitumista ja oppilaan vuoron kaiutusta. Esimerkissä (2_1) oppilaiden kysymykset nivoutuivat suoraan käsiteltävään opetussisältöön ja ohjasivat siten itsessään agenda eteenpäin. Oppilaiden aloitteet voivat kuitenkin rakentua myös toisentyypisesti: paikoin oppilaat haastavat aloitteillaan ja toiminnallaan tai tarjoavat näkökulmiaan meneillään olevaan oppituntiagendaan. Tällöin opettaja evaluoivalla toiminnallaan ohjailee oppilaiden toimintaa ja osoittaa sen relevanssin.

2.5 Yhteenveto ja työn tavoitteiden kertaus

Edellä olen kuvannut evaluointia vuorovaikutusilmiönä ja luokahuonevuorovaikutuksen resurssina aiemman tutkimuksen valossa. Kuvasin opettajan evaluoivaa toimintaa kyselysyklin osana ja esittelin erityisesti tutkimusta, jossa kyselysyklin pedagogista kuvausta on pyritty laajentamaan ja kehittämään. Tarkastelen työssäni opettajan evaluoivaa toimintaa myös muissa sekventiaalisissa positioissa kuin opettajan kyselysyklin osana. Näin ollen taustoitin työtäni myös oppilaiden aloitteista tehdyn tutkimuksen kuvauksella. Kun oppimista ja oppimisen mahdollisuuksia tarkastellaan oppituntitilanteissa, oppilaiden aloitteellisuuden ja osallistajuuden näkökulma on keskeinen. Erityisesti tästä näkökulmasta tein lisäksi tiiviin katsauksen keskustelunanalyttisen oppimistutkimuksen kuvaamiseen.

Työni keskeinen näkökulma on se, kuinka opettaja evaluoivalla toiminnallaan osoittaa *oppilaiden toiminnan relevanssin* oppituntitilanteissa (luku 3). Tarkastelen esimerkiksi tilanteita, joissa opettaja kehuvan evaluoinnin keinoin osoittaa opetustilanteessa oppilaiden kysymysten relevanssin suhteessa oppituntiagendaan (luku 3.5.1 ja 3.5.2). Tämä sitoo työni näkökulman sekä oppilaiden aloitteellisuuteen että oppimisen mahdollisuuksien kuvaamiseen. Tarkastelen työssäni myös sitä, miten opettaja evaluoivalla vuorollaan piirtää sopivan toiminnan rajoja suhteessa oppituntiagendaan ja odotuksiin oppilaiden osallistujaroolin toteuttamisesta. Toinen tutkimukseni päänäkökulma on siis *oppilaiden toiminnan ohjailu* op-

pituntitilanteissa. Oppilaiden toiminnan ohjailun ja mielekkään osallistajuuden säätelyn näkökulmasta tarkastelen erityisesti toimijaviitteisiä evaluointivuoroja (luku 4). Kaiuttavien evaluointivuorojen kautta kuvaan lopuksi vielä yhtä evaluoivan toiminnan ilmiötä: evaluointivuoroja, joissa opettaja hyödyntää *oppilaan ääntä resurssina* (luku 5).

3 Kehuvat evaluointivuorot – oppilaan toiminnan relevanssi

Tässä luvussa tarkastelen kehuva evaluointia opettajan vuorovaikutustoimintana. Selvitän, miten opettaja kehuvan evaluointivuoronsa kohdentaa ja millaisilla vuoronmuotoilun keinoilla hän rajaa vuorossaan kehun kohteen. Kuvaan lyhyesti kehuvan evaluointivuoron sekventiaalista variaatiota, minkä jälkeen keskityn tarkastelemaan kehuva evaluointia opettajan pedagogisena resurssina. Näkökulmani kehuvaan evaluointiin on se, miten opettaja eksplisiittisellä kehuvalla evaluoinnilla ja sitä seuraavalla toiminnallaan osoittaa oppituntitilanteessa oppilaan toiminnan relevanssin. Tarkastelen siis millaisilla pedagogista vuorovaikutusta jäsentävillä tavoilla opettaja osoittaa oppilaan vuoron suhteessa agendaan relevantiksi.

Tarkastelussani keskityn ensisijaisesti vuoroihin, joissa kehuva evaluointi kohdistuu oppilaan esittämään kysymykseen. Näytän, miten opettaja osoittaa oppilaan kysymyksen relevanssin ja miten hän hyödyntää oppilaan kysymystä agendan eteenpäin kuljettamisessa. Lisäksi analysoin tapauksia, joissa opettaja osoittaa oppilaan kysymyksen relevanssin työstämällä vuorovaikutuksessa näkyvästi oppilaan kysymystä. Erikseen tarkastelen vielä kehuvia evaluointivuoroja, joita opettaja hyödyntää kritiikin tasapainottamiseen.

3.1 Kehu evaluoinnin resurssina

Tutkimuksessani määrittelen kehuva evaluoinniksi pääsääntöisesti sellaiset evaluointivuorot, jotka opettaja muotoilee eksplisiittisesti positiivisiksi evaluoinneiksi erilaisilla kehuilla ilmauksilla (ks. esim. Golato 2005; Waring 2008; Wong & Waring 2008; Etelämäki, Haakana & Halonen 2013; Keisanen & Kärkkäinen 2014; Margutti & Drew 2014). Kehuvaan evaluointivuoroon sisältyy tällöin adjektiivi tai adverbi, jonka perusmerkitys on positiivinen (*hyvä, loistava, hieno; nyt menee tosi hyvin, se on hienosti ajateltu*). Kehuvissa evaluointivuoroissa on siis kannanottomaisia piirteitä, ja useissa tutkimuksissa kehua onkin kuvattu yhdyntyyppisenä kannanottona (ks. esim. Etelämäki, Haakana & Halonen 2013: 461; Keisanen & Kärkkäinen 2014: 650; myös Svinhufvud 2011: 161). Opettaja ilmaisee evaluointivuorossaan kehun tyyppillisesti melko konventionaalistuneilla leksikaalisilla va-

linnoilla, ja kehuva ilmauksen valinnassa on suhteellisen vähän vaihtelua (ks. myös Margutti & Drew 2014: 439; Waring 2008: 578).⁴⁰ Selvästi yleisin kehuva ilmaus on *hyvä*, jonka rinnalla opettaja käyttää esimerkiksi ilmauksia *loistava* ja *hieno* sekä satunnaisesti *upee* ja *hauska*.

Opettaja hyödyntää kehuvaan evaluointia aineistoissani suhteellisen usein erityyppisissä pedagogisissa funktioissa (vrt. esim. Dobbs & Arnold 2009). Olen koodannut yhteensä 94 kehuvaan evaluointivuoroa. Tässä luvussa tarkastelen ensisijaisesti evaluointivuoroja, joissa opettaja kohdistaa kehuvaan evaluoinnin oppilaan esittämään kysymykseen (*HY↑VÄ Juhani, sieltähän se tuliki se kysymys* [PA, O1: 1c]; *se on erittäin hyvä kysymys*. [TA, O2, NA: SG 349A]). Näiden tapausten rinnalla tarkastelen jonkin verran myös muihin sekventiaalisiin paikkoihin asettuvia kehuja vuoroja. Yksi ryhmä ovat opettajan kyselysyklin osaksi asemoituvat kehuvaat vuorot, joissa opettaja kohdistaa kehuvaan evaluoinnin oppilaan vastaukseen ja sen muotoiluun (*joo se on hyvä ero* [PA, O2: 4c]; *no se on hyvin sanottu* [PA, O2: 4c]). Väljän opetussyklin osana opettaja hyödyntää paikoin myös kollektiivista kehuvaan evaluointia. Tällöin kehuvaat evaluointivuorot ovat ilmipersoonattomia rakenteita (*haa↑ nyt alkaa sytyttää; hei nyt menee hyvin* [TA, O2, NA: SG 349A]) ja usein myös itsenäisiä vuoroja. Kehuvaan evaluointi voi yleensäkin joissain tapauksissa esiintyä rakenteeltaan hyvin yksinkertaisena luonnehdintana (*mainiota; ai ku hyvä* [TA, O2, NA: SG 349A]) riippumatta siitä, kohdennetaanko se yksittäiselle oppilaalle vai koko kollektiiville.⁴¹ Tällöin opettaja kuitenkin yleensä tukee kehuvaan evaluointiaan kehollisella viestinnällä esimerkiksi katseella ja suuntautumalla kehollisesti oppilaaseen.

Olen rajannut kokoelmani ulkopuolelle sellaiset positiivista evaluointia implikoivat, usein muodoltaan melko kaavamaiset hyväksyvät vuorot, joissa kehua ei eksplikoida ja/tai tarkemmin spesifioida (vrt. esim. Margutti & Drew 2014).⁴² Tällaisia vuoroja ovat esimerkiksi

⁴⁰ Esimerkiksi tutkimuksissa arkikeskustelujen kehuista kehuilmauksien skaala vaikuttaa laajemmalla, vaikkakin kehuilauseumat ovat rakenteeltaan melko yksinkertaisia ja kaavamaisia (Etelämäki, Haakana ja Halonen 2013: 464–465; ks. myös Keisanen & Kärkkäinen 2014).

⁴¹ Niin ikään arkikeskusteluissa hyödynnetään usein suhteellisen yksinkertaisia kehurakenteita, jotka voivat olla kopulauseiden lisäksi verbittömiä luonnehdintoja tai jopa pelkkiä partikkeleja (Etelämäki, Haakana & Halonen 2013: 464–465).

⁴² Drew ja Margutti (2014: 439, 447) ovat luokitelleet tarkastelemaisensa kolmannen position positiivisen evaluoinnin muodot siten, että evaluointivuorojen kokoelmaan on sisällytetty myös esimerkiksi täydelliset tai osittaiset toistorakenteet ja suorat siirtymät seuraavaan sekvenssiin.

oppilaan vastausvuoron hyväksyvä toistovuoro, vastauksen vahvistavalla partikkelilla rakennettu vuoro (*joo, kyllä*) tai suora siirtymä seuraavaan sekvenssiin positiivisen evaluoinnin merkinä. En ole sisällyttänyt kokoelmaani myöskään itsenäisenä vuorona esiintyvää *hyvä*-ilmausta, joka toimii siirtymän merkinä esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilaat lukevat ääneen tekstiä oppikirjasta ja vuoro siirretään seuraavalle lukijalle.⁴³

Teen seuraavaksi lyhyen katsauksen aiempaan tutkimukseen kehuista luokkahuonekontekstissa. Taustoituksessa käytän pääsääntöisesti kehuvan evaluoinnin sijaan kehuvan palautteen käsitettä, koska suomenkielisessä luokkahuonetutkimuksessa kehuva palaute on käsitteenä vakiintuneempi (ks. esim. Kemppainen 2011; Pietiläinen 2013; Kemppainen, Pietiläinen & Vehkakoski 2015).⁴⁴ Käsitteet ovat osin päällekkäisiä, ja pitkälti on kyse samantyyppisestä opettajan toiminnasta.

3.2 Kehuva palaute aiemman tutkimuksen valossa

Kehuvaa palautetta pidetään yleisesti ottaen tärkeänä osana opettajan pedagogista työtä. Lisäksi kehuvan palautteen merkitys esimerkiksi luokkahuoneen ilmapiirin rakentumiseen on pedagogisessa keskustelussa yleensä lähes selviö. Jo opetussuunnitelmassa oppilaan arvioinnin tehtäväksi määritellään opiskeluun ohjaaminen ja kannustaminen ja koulun arviointikutttuuri yhdeksi piirteeksi rohkaiseva ja yrittämään kannustava ilmapiiri (POPS 2014: 47). Vaikkei kehuva palautetta opetussuunnitelmatasolla eksplisiittisesti mainita, se on kuitenkin kirjoittunut opetussuunnitelmien linjauksiin opetuksen periaatteista ja oppilaiden arvioinnin luonteesta. Lisäksi Burnettin ja Mandelin mukaan (2010: 148) oppilaat itse lähtökohtaisesti toivovat saavansa luokkahuoneessa kehuja ja pitävät niitä opiskeluun motivoivina. Siihen nähden, kuinka relevanttina opettajan antamaa kehuva palautetta pidetään ja kuinka merkityksellisenä oppilaat sen näkevät, sitä kuitenkin annetaan oppilaille suhteellisen vähän. Tämänhetkisten tutkimusten valossa opettajat kehuvat luokkahuoneissa oppilaita vain harvoin (Kemppainen, Pietiläinen & Vehkakoski 2015: 63). On myös esitetty, että sil-

⁴³ Antaki, Houtkoop-Steenstra ja Rapley (2000: 258–260) ovat tarkastelleet vastaavantyyppisiä positiivisia kannanottoja topikaalisen siirtymän merkinä haastattelutilanteissa ja esittävät siirtymäkäytänteen haastattelutilanteen institutionaalista luonnetta ylläpitäväksi.

⁴⁴ Englanninkielisiä nimityksiä kehuvalle palautteelle ovat esimerkiksi *praise*, *positive evaluation* / *feedback* ja *classroom assessment*.

loin kun oppilaita kehuaan, se on tyypillisimmin epäspesifiä suuntaamatonta kehua (Burnett & Mandel 2010). Niin ikään ammatillisilla opettajilla opettajien antaman spesifin kehuva palautteen frekvenssi on esitetty hyvin pienenä (ks. esim. Voerman, Meijer, Korthagen & Simons 2012).

Kehuvaa evaluointia ja kehuva palautteen rakentumista onkin aidoista luokkahuonevuorovaikutusaineistoista tutkittu hyvin vähän (ks. kuitenkin Waring 2008; Wong & Waring 2009; Margutti & Drew 2014).⁴⁵ Suomessa opettajan kehuva palautetta on keskustelunanalyysin keinoin tutkittu pääsääntöisesti pro gradu -tutkielmissa (ks. esim. Kemppainen 2011; Tengbergen 2012; Pietiläinen 2013). Opiskelijoiden toisilleen antamaa kehuva palautetta on kuitenkin tutkittu osana tekstipalautteen rakentumista graduistunnoissa (Svinhufvud 2013). Kansainvälisellä tutkimuskentällä kehuva palautetta on tutkittu enemmän, mutta painopiste on selvästi ollut kasvatus- ja sosiaalipsykologisessa tutkimuksessa. Opettajan antamaa kehuva palautetta on tutkittu esimerkiksi kyselytutkimuksilla määrällisin menetelmin (Burnett 1999; 2001; 2002), kokeellisin menetelmin (White & Jones 2000) tai näiden kahden yhdistelmällä (Koestner, Zuckerman & Koestner 1987) sekä oppilaiden ja opettajien haastattelun ja luokkahuoneobservoinnin yhdistelmällä (Burnett & Mandel 2010). Tarkastelun kohteena on ollut esimerkiksi opettajan antaman kehuva palautteen yhteys oppimismotivaatioon (Lam, Yim & Ng 2008; Koestner, Zuckerman & Koestner 1987) ja oppilaan käsitykseen itsestä oppijana (Burnett 1999). Burnett (2002) on lisäksi tutkinut eri palautetyyppien yhteyttä opettajan ja oppilaan suhteeseen ja oppilaiden kokemukseen luokkahuoneen ilmapiiristä.

Kehuva palautteen tutkimuksissa puhutaan paljon kehuva kohdentumisesta ja erilaisista palautteenantotavoista. Palautteenantotavat on useimmissa tutkimuksissa jaoteltu oppijaan itseensä ja hänen kykyihinsä kohdistuvaan kykypalautteeseen sekä oppimisprosessiin ja suoritukseen kohdistuvaan prosessipalautteeseen (ks. esim. Burnett 2002; Hattie & Timperley 2007; Burnett & Mandel 2010). Kykypalautteen ja prosessipalautteen eroja ja eri palautetyyppien vaikutusta oppilaiden motivaatioon ja kehittymiseen on tutkittu esimerkiksi sosi-

⁴⁵ Arkikeskusteluaineistoista vastaanottajaan kohdistuvaa kehumista on tutkittu jonkin verran (Golato 2002; Etelämäki, Haakana & Halonen 2013; Keisanen & Kärkkäinen 2014; ks. myös Pomerantz 1984).

aalipsykologian näkökulmasta. Mueller & Dweck (1998) vertailivat koeasetelmalla eri palautetyyppien vaikutusta siihen, kuinka oppilaat määrittelevät itselleen tavoitteita ja kuinka he suoriutuvat niistä. Oppilaille annettiin laajemman tehtävän keskivaiheella erityyppisiä palautteita, ja kokeessa seurattiin palautteiden vaikutusta tehtävän jatkosuoritukseen ja tavoitteidenasetteluun. Yhtenä kokeen tuloksena esitettiin, että onnistuneen suorituksen jälkeen oppilaan palautteessa tulisi fokusoida kykyjen tai saavutetun lopputuloksen sijaan prosessiin ja työskentelyn strategioihin, mikä ohjaa heitä asettamaan korkeampia oppimistavoitteita ja kannustaa oppimaan lisää (mas. 48–49). Tutkimuksessani tarkastelen kehun kohdentumista ja kehun kohteen spesifiointia, mutta näkökulmani on toinen. Keskityn eri palautteenantotapojen toteutumien⁴⁶ ja niiden vaikutusten sijaan tarkastelemaan sitä, millaisena resurssina opettajan antama kehuva palaute oppimistilanteen rakentumisessa toimii. Tarkastelen lisäksi vuoronmuotoilun tasolla sitä, millaisilla kielellisillä keinoilla opettaja vuorossaan spesifioi kehuvan evaluoinnin kohteen.

Tähänastisissa tutkimuksissa kehuva palaute on oppimistilanteiden ja oppimisen mahdollisuuksien tarkastelussa jäänyt jossain määrin korjaavan palautteen varjoon (ks. kuitenkin Waring 2008). Tendenssi näkyy käsitetasollakin: ensisijaisesti palautteen käsitteellä viitataan usein korjaavaan tai kriittiseen palautteeseen (Waring 2008: 579). Korjaava palaute onkin oppimistutkimuksessa saanut selvästi kehuva palautetta enemmän huomiota (ks. esim. Lyster & Ranta 1997; Ohta 2000; Kääntä 2010), mikä mahdollisesti johtuu siitä, että kehuva palautetta ei oppimisen näkökulmasta ole vaikuttavuudeltaan pidetty yhtä merkittävänä kuin korjaavaa palautetta. Tätä osittain heijastelee myös se, että oppituntiagendan eteenpäin kuljettamisessa myönteisen palautteen eksplikoiminen ei ole kaikissa sekventiaalisissa paikoissa samalla tavalla välttämätöntä kuin korjaavan palautteen antaminen. Esimerkiksi kyselysyklin osana opettajan antama positiivinen palaute on tyypillisimmin eksplikoimatonta, jolloin palaute toteutuu oikean vastauksen vahvistuksena toistolla tai suorana siirtymänä seuraavaan sekvenssiin (ks. esim. Seedhouse 2004; Drew & Margutti 2014). Silloinkin kun opettaja kyselysyklissä eksplikoi positiivisen palautteen esimerkiksi kehuvalla

⁴⁶ Käytännössä aidosta vuorovaikutustilanteista palautteenantotapojen erottelu ei nähdäkseni ole relevanttia, koska olennaista on tutkia miten osallistujat käsittelevät tilanteessa kehua ja millaisia vaikutuksia sillä on sekvenssin toimintalinjan rakentumiseen. Lisäksi eri palautetyyppien erottelu ei ole aina yksinkertaista. Esimerkiksi evaluointivuorossa *hieno oivallus sulta Jenna* [TA, O1, NA: SG 393] eri palautetyypit kietoutuvat yhteen (ks. myös Pietiläinen 2013: 57).

ilmauksella, kehua käytetään usein siirtymän merkinä ja samalla sekvenssin sulkijana, jolloin opettaja ei tyypillisesti enää erittele oppilaan vastausta tarkemmin. Waring (2008) on tutkinut eksplisiittisiä positiivisia palautteita IRF-sekvenssin osana,⁴⁷ ja hänen mukaansa oppilaat käsittelevät opettajan eksplisiittistä positiivista evaluointia kyselysyklissä sekvenssin sulkevana vuorona, jonka jälkeen heillä ei ole enää mahdollisuutta osoittaa esimerkiksi epävarmuutta opeteltavasta asiasta. Siten oppimisen mahdollisuuksia jää näissä vuorovai-
kutustilanteissa usein käyttämättä. (Mas. 578, 589.)

Tutkimuksissa on toistuvasti nostettu esiin kehuva palautteen epätarkkuus: kehu on usein muodoltaan epäspesifiä (ks. esim. Thompson 1997; Waring 2008; Svinhufvud 2013). On esitetty, että opettajat ovat tyypillisesti huomattavasti yksityiskohtaisempia antaessaan kriittistä ja korjaavaa palautetta kuin antaessaan kehuva palautetta (Waring 2008). Svinhufvudin (2013: 48) mukaan niin ikään graduistunnoissa opponenttien antamissa tekstipalautteissa kehu toteutuu tyypillisesti toistuvana, rutiinimaisena käytänteenä palautevuorojen tai -sekvenssien alussa. Tällöin kehut jäävät usein toteaviksi ja samalla abstraktille tasolle, jolloin niissä tyypillisesti ei yksityiskohtaisesti eritellä, mihin kehu tarkalleen ottaen perustuu. Svinhufvud sitoo tämän tendenssin erityyppisiin palautteenanto-ohjeistuksiin, joissa ohjataan aloittamaan palaute kehuilla ennen kritiikin esittämistä, minkä seurauksena kehu on useissa tapauksissa typistynyt rituaalistuneeksi palautteen aloitukseksi (mp.). Tässä luvussa kohdennan tarkasteluni yhtäältä siihen, millaisilla vuoronmuotoilun keinoilla opettaja täsmentää kehuva evaluoinnin kohteen, ja toisaalta siihen, millä keinoin opettaja vuorovaikutustilanteessa osoittaa evaluoinnin kohteen, esimerkiksi oppilaan kysymyksen, relevantiksi.

3.3 Kehuvan evaluoinnin kohdentaminen

Tässä alaluvussa tarkastelen eksplisiittisen kehuva evaluointivuoron muotoilua erityisesti kehuva kohdentamisen näkökulmasta. Keskityn tarkastelemaan sitä, millaisilla vuoronmuotoilukeinoilla opettaja rajaa ja spesifioi vuoron evaluoitavan eli kehuva kohteen. Aiemmissa tutkimuksissa on esitetty, että opettajan tuottamat kehut ovat tyypillisesti suuntaamattomia kehuja, joissa kehuva kohdetta ei eritellä tarkemmin (ks. esim. Burnett & Mandel 2010; Kempainen, Pietiläinen & Vehkakoski 2015). Riippumatta siitä, tavoitellaanko kehuvaalla

⁴⁷ Waring (2008) käyttää tästä vuorosta nimitystä *explicit positive assessment (EPA)*, ja hänen aineistonsa on kielenoppimiskontekstista.

palautteella luokkahuoneessa oppimisprosessien kehittämistä tai oppilaiden oppimiskäsitteisiin vaikuttamista, kehuun tulisi kuitenkin tutkimusten mukaan olla täsmällistä ja kohdistua spesifiin toimintaan tai kohteeseen (Thompson 1997: 60; Hattie & Timperley 2007). Kuvaan seuraavaksi erityyppisiä vuoronmuotoilun keinoja, joilla opettaja täsmentää kehuun kohteen eli evaluoitavan ja vahvistaa kehua. Tarkastelen lisäksi puhuttelua kehuun evaluoinnin osana.

3.3.1 Kehun vahvistaminen ja kohteen täsmentäminen

Kehuvissa evaluointivuoroissaan opettaja tyypillisesti täsmentää kehuun kohteen erilaisilla vuoronmuotoilun keinoilla. Usein vuoron kehuilmaus jo itsessään kohdentaa kehuun, kun esimerkiksi evaluoivalla adjektiivilla kuvaillaan jotakin tarkoitetta (esim. *hieno oivallus* [TA, O4, NA: SG 393]; *loistava retorinen keino et sanoo sen sillai* [TA, O4, NA: SG 393]). Kohdistuessaan kehuun oppilaiden kysymyksiin opettaja käyttää vuorossaan lähes säännönmukaisesti *hyvä kysymys* -rakennetta. Käytännössä rakenne täydentyy vuorossa aina muilla kielenaineilla, esimerkiksi huomionkohdistimilla tai partikkeleilla (esim. *↑hei hyvä kysymys sinällään*, [PA, O1: 3c+d], *tsiis kysymys oli hy↑vä* [PA, O1: 2b]), jotka osaltaan ohjaavat kehuun tulkintaa ja kohdentumista. Lisäksi on tavallista, että opettaja vahvistaa kehuilmausta erilaisilla intensiteetti-ilmauksilla (*se on erittäin hyvä kysymys* [TA, O3, NA: SG 349A], *hirveen hauska sana* [TA, O4, NA: SG 393]). Joissain tapauksissa opettaja kehuun ilmauksen jälkeen luonnehtii vielä kehuun kohdetta tarkemmin esimerkiksi adverbilausekkeella (*no se on hyvin sanottu, kyllä napakasti sanottu* [PA, O2: 4c]).

Opettaja fokusoi kehuun evaluoinnin usein käyttämällä demonstratiivipronomineja (*tämä, se, tuo*; ks. myös Golato 2005: 29), jolla hän täsmentää vuorossa evaluoitavan (*tää on must hyvä pohja, ja vielä vois parantaa* [TA, O1, NA: SG 393]; *tää on hirveen hauska sana* [TA, O1, NA: SG 393]; *no se on hyvin sanottu* [PA, O2: 4c]; *joo se on hyvä ero* [PA, O2: 4c]). Seuraavalla esimerkillä (3_1) havainnollistan, miten opettaja hyödyntää *tuo*-pronominia täsmentämään oppilaan vastauksessa kehuun evaluoinnin kohteen. Katkelmassa tarkistetaan opettajaohitoisesti tehtävää, jossa on vertailtu kahden eri tekstin miljöön kuvausta.

Esimerkki 3_1: ”Korpimiljö” (PA, O2: 4c, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

1 ope2: eli mitä yhteistä ja mitä erilaista, on niiden miljööön
2 kuvauksessa henkilökuvaus temassa, eli otetaas
3 aakohta eli miljööön kuvas, ku mietitää ihan sitä ympäristöä,
4 missä liiku↑taan kyllä mä nään kaikkien kädet, (.) >hyvä hyvä,<
5 ee eh heh heh yks k(h)äsi l(h)isää, no Pinja,
6 Pinja: no mul on @niiku@ vaan niinku sillee korpea,
7 mut sit siin Saarijärven Paavossa se miljöö on
8 paljon °suppeempi° >tai sil- et ne on vaan siel<
9 oman kodin lähel[lä,
10 ope2: -> [↑joo toi oli toi (.) toi oli hyvä, hyvä lisä toi
11 viimeinen mitä sanoit, vielä kyl↑lä ja aika tämmöstä (.) korpee,
12 tai sellasta no maaseutua nyt joka tapauksessa on, mutta tota
13 ehkä pieni ero ois vielä siinä, (.) siinä ympäristössä (.)
14 ↑eli täs on nyt ihan tämmönen erä#maa# korpierä#maa# tässä
15 tänpäiväsessä mitä me on käyty läpi, ja voisko sitä nyt kutsua
16 semmoseks salomaaksi.

Opettajan evaluointivuoro alkaa oppilaan vastauksen vahvistuksella (*joo*). Opettaja täsmentää ja rajaa edeltävästä oppilaan vuorosta evaluoinnin kohteen eli vastauksen osan sekä kehuvalle ilmauksella (*hyvä lisä*) että *tuo*-pronominin puhekieliselällä muodolla *toi* (*toi viimeinen*). Opettaja kohdentaa lisäksi kehun viittaamalla oppilaaseen eksplisiittisesti yksikön 2. persoonan verbimuodolla (*mitä sanoit*). Opettaja rajaa ja samalla tehostaa vuoron kehuosan nousevalla intonaatiolla tuotetulla vahvistavalla ilmauksella (*kyl↑lä*). Opettajan vuorossa *tuo*-pronomini toistuu monta kertaa (*toi oli toi (.) toi oli hyvä lisä toi viimeinen*, r. 10).⁴⁸ Opettaja viittaa vuoronalkuisilla *tuo*-pronomineilla myöhemmin tarkemmin eksplikoitavaan tarkoitteeseen, ja vuoroon muodostuu samalla lohkeamarakenne (ks. Etelämäki 2006; VISK § 1064). Etelämäki (2006: 79) kutsuu *se*- ja *tuo*-pronominilla alkavia lohkeamarakenteita toimintaa jatkaviksi, sillä niillä varmistetaan keskustelussa tarkoitteen tunnistaminen ja pidetään yllä sen asemaa. Näin tapahtuu myös esimerkin (3_1) opettajan vuorossa.

Opettaja muotoilee kehuosan evaluointivuoronsa tyypillisesti paitsi eksplikoimalla kehuvuorossaan myös vahvistamalla evaluointivuoroaan erityyppisillä prosodisilla vihjeillä ja kehoillisilla keinoilla (ks. myös Keisanen & Kärkkäinen 2014). Opettaja hyödyntää vuorossaan esimerkiksi kehuva prosodiaa, jonka merkinä ovat tyypillisesti sananpainotukset tai

⁴⁸ Vuorossa toisto yhdessä mikrotauon kanssa voidaan tulkita myös itsekorjauksen merkiksi (ks. esim. Schegloff, Jefferson & Sacks 1977; McHoul 1990).

nouseva intonaatio (*hyvä*, *HY↑VÄ*) sekä äänen voimistaminen (ks. Hellermann 2003; prosodisesta kontrastoinnista ks. esim. Szczepek Reed 2011).⁴⁹ Samalla opettaja täydentää kehuva vuoroa myös kohdistamalla katseen oppilaaseen ja paikoin samanaikaisesti hymyilemällä ja/tai suuntautumalla kehollisesti oppilaaseen.

Seuraava esimerkki (3_2a) havainnollistaa, kuinka opettaja merkitsee kehuissa evaluointivuoroissa kehuvat ilmaukset ja/tai sitä ympäröivät muut ainekset prosodisesti ja usein myös kehollisin keinoin erottumaan muusta puheesta.

Esimerkki 3_2a: ”Vaalit” (PA, O1: 1c, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 Juhani: >kumpi tos ykköses saa sen ku on kaks kaksvitosta<
2 ope1: =HY↑VÄ Ju↑hani,* sieltähän se tuliki se kysymys, eli mitä nyt
3 tapahtuu ku nää on kummatki saanu kakskytviis,
*KATSE JUHANIIN

Esimerkissä (3_2a) opettajan kehuva evaluointivuoro alkaa ympäröivää puhetta kovemalla äänellä tuotetulla kehuvalta ilmauksella ja puhuttelulla (*HY↑VÄ Ju↑hani*, r. 2), joissa molemmissa opettaja käyttää sananalkuista nousevaa intonaatiota. Seltingin (1994: 384, 403) mukaan voimistuva puhe on odotuksenmukainen evaluoivissa konteksteissa: puheessa hetkellinen intonaation huippukohta (*peak*) – erityisesti kontrastoituna puhujan peruspuheen kanssa – toimii kontekstivihjeenä tarinankerronnan kliimaksikohdissa ja esimerkiksi kannanottosekvenssien huipentumissa (Goodwin & Goodwin 1992: 169). Vuoron prosodiset painotukset samalla tukevat kehun fokusointia. Esimerkiksi oppilaan kysymykseen kohdistuvassa kehusssa kysymys kehun kohteena voi olla prosodisesti painotettu ja samassa vuorossa kehuva ilmaus intonaatiolla merkitty (*tsiis kysymys oli hyvä* [PA, O1: 2b]). Prosodisilla ja kehollisilla keinoilla on erityisen suuri merkitys silloin, kun opettaja käyttää muodoltaan yksinkertaista kehuva ilmausta (*↑loistavaa* [TA, O4, NA: SG 393]). Tällöin hän tyypillisesti ohjaa vuoron tulkintaa prosodian lisäksi esimerkiksi katseella, suuntautumalla oppilaaseen kehonasennolla ja/tai muulla kehollisella ilmauksella (esim. käsien läpsäytys yhteen).

⁴⁹ Ekspliisiivisissä kehuissa evaluointivuoroissa prosodiset vihjeet ovat yleensä melko yksiselitteisiä ja kontekstissaan tunnistettavia. Couper-Kuhlen (1986: 80) esittää, että puhujan asenteen tulkitseminen prosodisten vihjeiden avulla ei kuitenkaan aina ole ongelmaton; esimerkiksi viihaisuutta on toisissa tutkimuksissa todettu osoitettavan korkealla ja toisissa matalalla äänensävyllä.

3.3.2 Puhuttelu kehuvan evaluoinnin osana

Opettaja kohdentaa kehuvan evaluointivuoron paikoin myös yksittäiselle oppilaalle puhutteleamalla tätä etunimellä ja/tai identifioimalla oppilaan esimerkiksi persoonamuodolla.⁵⁰ Puhutteluilmaus asemoituu evaluointivuorossa tyypillisesti vuoron loppuun tai keskelle (*erinomaisen hieno oivallus sulta Jenni* [TA, O1, NA: SG 393]; *hyvä lisä toi viimenen mitä sanoit, ahaa hyvä Lari* [TA, O1, NA: SG 393]). Tällainen asemoituminen on tyypillistä puhutteluilmauksille, jotka liittyvät asenteen tai affektin osoittamiseen ja jotka esiintyvät esimerkiksi humoristisissa puhejaksoissa (Lehtimäki 2011: 356–360; 2012: 92–100). Kehuvissa evaluoinneissa oppilaan puhuttelu on harvinaisempaa kuin kehuun kohteen spesifioiminen edellisessä luvussa kuvaamillani muilla keinoilla, esimerkiksi kysymykseen fokusoidulla tai kohteen rajaamisella (ks. luku 3.3.1). Kehun yksilöiminen on kuitenkin kehuvan palautteen tutkimuksessa usein esiin nostettu teema, josta on esitetty osin ristiriitaisiakin tutkimustuloksia (Kemppainen, Pietiläinen & Vehkakoski 2015: 67–68). Tästä syystä tarkastelen muutamia puhuttelun sisältäviä kehuja evaluointeja yksityiskohtaisemmin.

Etelämäki, Haakana ja Halonen (2013: 468, 471, 486) luonnehtivat suomalaisen arkikeskustelun kehuja persoonattomiksi, sillä niissä ei tyypillisesti eksplisiittisesti viitata kehujaan tai kehattavaan. Vastaava tendenssi näkyy havaintojeni mukaan myös luokkahuoneessa, sillä sekä oppilaan puhuttelu kehuun vastaanottajana ja että eksplisiittinen viittaus opettajaan kehujaan ovat suhteellisen harvinaisia.⁵¹ Opettajan tuottaman kehuvan evaluoinnin puhuttelu- ja viittauskäytänteitä ei luonnollisesti suoraan voi verrata arkikeskustelun kehumisen käytänteisiin, sillä esimerkiksi etunimellä puhuttelu on luokkahuonekontekstissa yleisesti ottaen selvästi yleisempää kuin suomalaisessa arkikeskustelussa (Tainio 2011). Oppilaiden etunimellä puhuttelu onkin aineistossani suhteellisen frekventti ilmiö, ja tyypillisesti se liittyy joko vuorotteluun, esimerkiksi puheenvuoron myöntämiseen oppilaalle, tai opettajan

⁵⁰ Yksittäistapauksena esiintyy lisäksi oppilaan kategorisointi kehuvan vuoron osana. Opettaja kohdistaa kehuun yksittäiselle oppilaalle ja kategorisoi hänet loistavaksi oppilaaksi (>katso↑kaa< @loistava oppilas@, siis vaikka hänellä ei ole paperia mukana, niin hänellä on >muistiinpanot ja kynä valmiina siellä, hän on @kii-vaasti tekemässä< muistiinpanoja@, [TA, O4, NA: SG 393]). Tässä tapauksessa opettaja kuitenkin sävyttää vuoroa prosodisilla vihjeillä, mikä ohjaa tulkitsemaan vuoron humoristiseksi.

⁵¹ Eksplisiittinen viittaus opettajaan kehujaan on mahdollisesti luokkahuonevuorovaikutuksessa muutoinkin epäodotuksenmukaisempaa kuin arkikeskusteluissa.

työrauhapuheenvuoroihin (ks. Ristevirta 2007). Työrauhapuheenvuoroissa puhujaan viittaaminen etunimellä tai kategoriatermeillä (*pojat, tytöt*; ks. Tainio 2011) toimii huomionkohdistimena ja tehokeinona, jolla vuoroa vahvistetaan.

Kehuvaan evaluointiin kytkeytyessään etunimellä puhuttelu lähtökohtaisesti vahvistaa vuoron evaluointia: etunimellä puhuttelemalla opettaja eriyttää yksittäisen oppilaan ja/tai hänen suorituksensa hetkellisesti muusta oppilaskollektiivista (Lerner 1993: 218). Yksilöidyt eli yksittäiselle oppilaalle kohdistetut kehut on kuitenkin useissa tutkimuksissa esitetty kriittisessä valossa (Burnett 2001; Burnett & Mandel 2010). Evaluointisekvensseissä, joissa oppilasta puhutellaan etunimellä, joko opettaja kehun tuottajana tai oppilaat kehun vastaanottajina jossain määrin myös orientoituvat yksilöityihin kehuihin arkaluonteisina. Tällöin opettaja joko kehuvasa evaluointivuorossaan tai sekvenssin muissa vuoroissa etäännyttää oppilaan toimijana tai itsensä evaluoijana vuoron muilla muotoilukeinoilla. Tämä näkyy kehuvasa evaluointivuorossa esimerkiksi siten, että puhuttelun jälkeen opettaja muotoilee vuoron etäännyttäen oppilaan ja fokusoi esimerkiksi kysymyksen relevanssiin ja sitä kautta agendan eteenpäin kuljettamiseen. Toinen vaihtoehto on, että opettaja hyödyntää saman sekvenssin vuoroissaan episteemisiä fraaseja, esimerkiksi *must tuntuu* -rakennetta, jolla hän kehystää evaluoinnin mielipidemäiseksi ja neuvottelunalaiseksi (vrt. esim. Kärkkäinen 2003; Rauniomaa 2007). Vastaavanlaista kehystämistä opettaja hyödyntää myös korjaavan palautteen yhteydessä, ja tätä ilmiötä kuvaan tarkemmin myöhemmin (ks. luvut 4.3.2 ja 4.6.1).

Seuraavassa esimerkissä (3_2b) puhuttelu palvelee kehuvasa evaluoinnin kohdentamista. Samalla opettaja kuitenkin puhuttelun jälkeisellä vuoronmuotoilulla fokusoi evaluoinnin oppilaan esittämään kysymykseen ja sen relevanssiin. Esimerkissä opettaja selittää oppilaille vaalien ääntenlaskentaa ja suhteellisen vaalitavan mekanismia. Luokan seinälle on heijastettu tiedosto, johon opettaja on piirtänyt ääntenlaskutapaa kuvaavan taulukon.

Esimerkki 3_2b: ”Vaalit” (PA, O1: 1c, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 ope1: ja tässä nyt nää onki kirjoitettu täällä jo, (.) et mitä sitte
2 tapahtuu, eli tää konaissumma kaheksankymmentä?
3 annetan sille puolueen eniten yksittäisiä ääniä saaneelle,
4 (.)* mitäs Nina nyt ihmettelee,
 *KATSE NINAAN
5 Nina: et mitä toi kaksyt (--) eiks siel pitäis olla (.) eri luku sen

6 katkoviivan jälkeen,
 7 ope1: >tää on tää nyt täällä se tärke se vertausluku< se annetaan
 8 nyt eniten ääniä saaneelle,
 9 Juhani: >kumpi tos ykköses saa sen ku on kaks kaksvitosta<
 10 ope1: -> =HY↑VÄ Juhani,* sieltähän se tuliki se kysymys, eli mitä nyt
 *KATSE JUHANIIN
 11 tapahtuu ku nää on kummatki saanu kakskytviis,
 12 Juhani: meneekse puokkii,
 13 ope1: =ääntä
 14 ope1: no mut meneekse tos puokkii sä ↑näät*
 *OPE OSOITTAA TAULULLE
 15 Juhani: ° ei°.
 16 ope1: e:i? (.) siin käytetään ihan (.) vanhaa raakaa lantinheitto
 17 eli se arvotaan, (.) se on joko lantinheitto tai (.) se vedetään
 18 tota: uurnasta >siellä< (.) jos nää on kunnallisvaalit ni siel
 19 kunnallisvaalien pitopaikassa,

Sekvenssi käynnistyy Juhanin oma-aloitteisesta kysymysvuorosta (r. 9). Opettajan responssi on kehuva evaluointivuoro, joka alkaa kehulla ja kehun kohteen spesifioivalla puhuttelulla (HY↑VÄ Juhani, r. 10). Opettaja tuottaa kehuva ilmauksen ympäröivää puheääntä voimakkaammalla äänellä ja nousevalla intonaatiolla (ks. Selting 1994; Waring 2008), mikä vahvistaa kehuva evaluointia. Puhuttelun jälkeen opettajan vuorossa on intonaation muutoksena hetkellinen lasku, joka rajaa kehuva alkuosan itsenäiseksi vuoron rakenneyksiköksi (*turn construction unit*, Sacks, Schegloff & Jefferson 1974). Kehystäminen projisoi vuoronjatkoa, jossa fokus kääntyy oppilaan tuottamaan kysymykseen (*sieltähän se tuliki se kysymys*, r. 10). Kysymyksen relevanssia korostaa se, että opettaja kohostaa vuorossaan kysymyksen kahdesti toistuvalla artikkelimaisella *se*-pronominilla (ks. esim. Laury 1995; VISK § 1413). Samalla opettaja etäännyttää oppilaan toimijana taustalle: ilmaus on tekijäviitteisyydeltään geneerinen ja kysymyksen lähde on merkitty proadverbilla *sieltä* (vrt. siinä hän sen kysyitkin).

Esimerkissä (3_2b) opettaja käsittelee oppilaan vuoroa odotuksenmukaisena sekä yhteiseen ja jaettuun tietoon nojaavana, mitä tulkintaa tukevat opettajan vuorossa liitepartikkelit (*sieltähän, tuliki*; VISK § 830, § 842). Samalla opettaja kuitenkin orientoituu oppilaan toiminnan relevanssiin ja sen osoittamiseen. Juhanin kysymys paitsi osoittaa oppilaan ymmärrystä

opeteltavasta asiasta, on samalla myös optimaalinen suhteessa oppitunnin agendan eteenpäin kuljettamiseen.⁵² Esimerkki (3_2b) havainnollistaa, että tämän tyyppisestä kysymyksestä opettaja palkitsee oppilaan puhuttelulla kohdennetulla kehulla sekä kysymyksen relevanssin osoituksella. Etunimellä puhuttelu toimii opettajan vuorossa kuitenkin ennen kaikkea vuoronalkuisena kommenttina, jonka jälkeen opettaja siirtyy geneeriseen muotoiluun. Vuoron loppuosan muotoilu palvelee sitä, että opettaja fokusoii vuorossaan itse kysymykseen ja hyödyntää oppilaan kysymysvuoroa saman vuoron seuraavassa pedagogisessa siirrossa (*eli mitä nyt tapahtuu ku nää on kummatki saanu kakskytviis*, r. 10–11). Analysoin kehuja evaluointeja agendankuljetuksen resurssina tarkemmin luvussa 3.5.1.

Seuraava esimerkki (3_3) havainnollistaa kehuvan vuoron puhutteluilmausten rakentumista edellistä esimerkkiä monisyisemmin. Tässä opettaja nostaa erityyppisillä puhuttelu- ja kehuilmauksilla kahden oppilaan suoritukset oppilaskollektiivin huomion kohteeksi. Katkelma on lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilta, jossa harjoitellaan runoanalyysin käsitteitä ja käydään läpi oppilaiden kirjoittamia runoanalyyskejä. Keskustelussa käsiteltäväksi nousevat oppilaiden analyyseissään käyttämät runominän käsitteen eri variaatiot (*runosinä* ja *runome*).

Esimerkki 3_3: ”RunoME” (TA, O4, NA: SG 393, lukio, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Jenna: >mun mielest täs niinku vois olla runome, < täs on kaks >ihmistä<
2 [ketkä puhuu,]
3 ope4: -> [ai nii:n voi,] tää oli niin hauska, joo no nyt mun on pakko
4 tehdä* sivujuoni, sivujuoni tota nimittäin (.) tää oli joku kirjottanu
*JENNA HYMYILEE JA NAURAHELEE
5 tietysti kattokaa käsitteen runominä tuol↑la ja siis runominähan
6 on tietysti, se on niinku runon puhuja, runominä s- jos se puhuu
7 minästä niiku itsestään, ni sillen s- se on se minä >siellä<,
8 -> mut toi J(h)enna oli v(h)äittäny että (.) et täällä oikeastaan,
9 tässä runossa esiintyy runoME (.) kheh he s(h)iis ei MINÄ vaan
10 runoME, ja samaten joku muu, kuka oli käyttäny >sellast< runosinä,
11 -> (.) jonkun tekstis (.) sulla,
12 Armi: joo,
13 ope4: ja tota >ootas nyt onks toi< olit sääki Taabermann porukkaa,
14 Armi: juu=
15 ope4: -> =no ni, eli siis sä, olit väittäny et siel on runoSINÄ, ja molemmat

⁵² Mahdollisesti opettajan vuoron muotoilu implikoi sitä, että tämän kysymyksen käsittely olisi seuraavaksi ollut opettajankin agendassa. Juhani on tilanteessa ikään kuin ”askeleen edellä”: hän on ymmärtänyt vaalilaskutavan, joka on monille muille oppilaille haastava. Tämä näkyy aineistossa toisaalla, kun Juhani neuvoo toista oppilasta (ks. esimerkki 3_12, r. 50).

16 -> oli must aika hauskoja tota juttuja, nimittäin kun se puhuja
 17 -> oli runosinä, ni sä olit aatellu s- sä olit ajatellu sen nii, et siel on
 18 >semmonen< semmonen kielellinen muoto ku että o↑let=
 19 Armi: =mm::=
 20 ope4: =eiks nii,=
 21 Armi: =joo
 22 ope4: mut silti, onhan se >kato< jos mää sanon näin, että @olet
 23 tuommoinen@,
 24 Armi: ° mm°=
 25 ope4: =ni enks mää silti puhu,
 26 Armi: joo:?
 27 ope4: nii eli siinä mieles se [on niinku-]
 28 Armi: [mä aattelin] tän niinku et jollekin, siis
 29 tälle sinälle niinku puhutan tässä runossa tai=
 30 ope4: -> =kyllä nii:, kyllä näin on et se oli must niiku ovela <ajatus>
 31 mutta silti kyl se puhuja on (.) sen sen puheen kohde on sinä,=
 32 Armi: =nii nii,
 33 ope4: mutta hei toi ME*, oli oli must aika, selitäs Jenna >millai se meni<,
 *JENNA HYMYILEE JA NAURAHTAA
 34 Jenna: krhmm* siis öö, täss on kaks ihmistä ja siinä puhutaan
 *ARMI KÄÄNTÄÄ KATSEEN VIISTOSTI JENNAAN JA RAAPII KAULAA
 35 koko ajan me-muodo↑ssa* että et @astumme palavaan taloon@
 *JENNA SUKII HIUKSIA
 36 ja sillai, ni sit mä aattelin et se on ennemmin runoME ku runominä,=
 37 ope4: -> =s- se on oikeesti hieno, se on must hienosti ajateltu* ja hei siin on
 *JENNA HYMYILEE JA NAURAHTAA
 38 vielä sit semmonen, niinku oikeestaan Tabermannin runouden,
 39 nii keskeinen idea tulee tässä, koska Taabermannin aihehan on (.)
 40 Alna (.) >tehän tiedätte<,
 41 (1.0) OPPILAI DEN NAURUA
 42 ope4: heh he niin tehän tiedätte, niin kyllähän se niin on, että siel on
 43 -> tavallaan se me, on sinne sisään rakennettu, hy- erinomaisen
 44 -> hieno oivallus sulta Jenna >oikein hieno<, tota mites sul oli kuka puhuu,

Sekvenssi käynnistyy Jennan vuorosta (r.1–2), johon opettaja tuottaa responssina kehuvaan evaluoinnin (r. 3). Vuorossa affektisesti sävyttyneet partikkelit (*ai nii:n voi*), kannanotto (*tää oli niin hauska*) ja modaali-ilmaus (*mun on pakko*) projisoivat tulevaa opetuksellista välisekvenssiä (*sivujuoni*, r. 4).⁵³ Samalla opettajan käyttämät ääri-ilmaukset motivoivat oppilaita osallistumaan ja seuraamaan keskustelua Jennan keksimästä käsitteestä (*toi J(h)enna oli v(h)äittäny että -- runossa esiintyy runoME*, r. 8–9). Välisekvenssiä taustoittavan selityksensä (r. 4–10) jälkeen opettaja nostaa keskusteluun lisäksi Armin keksimän käsitteen

⁵³ Tässä välisekvenssin aloitusta voi verrata arkikeskustelun tarinankerrontasekvenssiin, joka tyypillisesti käynnistetään vakiintuneilla aloitustavoilla (*story prefice*). Tarinankerrontasekvenssissä osallistujat lisäksi usein esimerkiksi orientoituvat tarinan kerrottavuuteen (*tellability*) ja osoittavat asennoitumistaan suhteessa kerrottuun tarinaan (ks. esim. Sacks 1992; Stivers 2008).

(*runosinä*, r. 10). Käsittelemällä sekvenssissä myös Armin käsitettä opettaja suhteellistaa Jennaan kohdistuvaa kehua: Jennan keksintö ei ole ainutlaatuinen (*m_olemmat oli must aika ha_uskoja*). Samalla opettaja kuitenkin asettaa keskustelunalaiseksi *runosinä*-käsitteen logiikan ja rakentaa implisiittisen korjaavan palautteen. Aluksi opettaja kuvailee Armin ajatusprosessia puhuttelemalla Armia *sä*-pronominilla (*sä olit aatellu s- sä olit ajatellu*, r. 17) ja tuottaa sitten selittävän vuoron (*mut silti, onhan se >kato<*, r. 22). Vuorossa konsessiivinen ilmaus (*mut **silti***, VISK § 1139) indikoi Armin käsitteen osittaista epäsovivuutta runoanalyysin välineeksi. Opettaja havainnollistaa selitystään vielä esimerkillä, jossa hän referoi puhettaan kuvitellussa puhetilanteessa (*jos mää sanon näin, että @olet tuommoisen@*). Armin täsmennettyä ajatusprosessiaan (r. 28–29) opettaja tuottaa varauksellisuuden ilmauksella muotoillun kehun (*se oli must **niiku** ovela <ajatus>*, r. 30). Hän luonnehtii Armin ajatusta ”ovelaksi” sen sijaan, että käyttäisi kehuun vakiintuneita luonnehdintoja hyvä tai loistava, mikä implikoi kehun varauksellisuutta. Lopuksi opettaja vahvistaakin korjaavan palautteensa (*mutta silti kyl se puhuja on (.) sen sen puheen kohde on sinä*; r. 31), ja Armi kuittaa opettajan vuoron nopeasti hieman kiusaantuneella äänensävyllä (*nii nii*, r. 32).

Tämän jälkeen opettaja tekee sekvenssissä siirtymän Jennan käsitteeseen kontrastoiden sen edellä käsiteltyyn ja käyttäen huomionkohdistinta (*mutta **hei** toi ME*; r. 33). Opettaja puhuttelee Jennaa etunimellä ja pyytää tätä selittämään keksimänsä *runome*-käsitteen (*selitäs Jenna >millai se meni<*; r. 33). Siinä missä opettaja on aiemmin referoinut Armin ajatusprosessia, Jenna siis vuorossaan itse selittää ajatteluprosessinsa ja käyttää näin luokkahuoneen julkista puhetilaa. Opettaja tehostaa Jennan *runome*-käsitteeseen kohdistamansa evaluoivat ilmaukset voimakkailla intensiteettimääritteillä (***oikeesti** hieno, **oikein** hieno, **erinomaisen** hieno* r. 37, 43–44; ks. Pomerantz 1986; VISK § 664). Lisäksi hän vuorossaan puhuttelee Jennaa etunimellä ja *sä*-pronominilla (*hieno oivallus **sulta** Jenna*; r. 44; myös *hienosti ajateltu*; r. 37) ja siten yksilöi kehun (ks. Svinhufvud 2013: 40).

Sekä Armin että Jennan käsitteitä evaluoidessaan opettaja viittaa itseensä toimijana paikoin etäännytetysti käyttäen *mun mielestä* -rakennetta (*must*; r. 30, 33, 37). Tämä ohjaa tulkitsemaan opettajan kannanotot mielipidemäisenä. Samalla on kuitenkin selvää, että opettaja priorisoi *runome*-käsitettä, mikä konkretisoituu vielä sekvenssin lopussa. Opettaja niveltää Jennan käsitteen osaksi oppitunnin agendankuljetusta ja sitoo *runome*-käsitteen kuvaukseensa Tabermannin runouden perustematiikasta (r. 38–43). Kuten edellisessä esimerkissä

(3_2b) tässäkin opettaja siis niveltää oppilaan vuoron osaksi agendankuljetusta, mutta hienovaraisemmin. Tarkastelen hieman vastaavatyyppejä oppilaan vuoron agendaan upotuksia oppilaan kysymyksestä käynnistyvissä sekvensseissä tuonnempana (3.5.2).

Pedagogisesta näkökulmasta on perusteltua, että edellä tarkastellussa sekvenssissä (3_3) käsitellään rinnakkain kahta käsitettä ja siten osoitetaan selvästi niiden ero, sillä molemmat käsitteet eivät ole yhtä sopivia runoanalyysin välineiksi. Sosiaalisen tilanteen rakentumisen näkökulmasta sekvenssissä yksilöity kehu ja samalla kahden suorituksen vertautuminen toisiinsa voi kuitenkin olla myös potentiaalisesti arkaluonteista. Sacksin (1992: 597–598)⁵⁴ mukaan arkikeskusteluissa sellaiset ryhmässä esitetyt kehut, joissa vastaanottaja identifioidaan, tuottavat kategorisointeja samalla muista ryhmän jäsenistä. Tällöin ne luovat osallistujille implikoituja kategorioita kehun piiriin kuuluvista ja kuulumattomista (esim. *Mukavaa, että jollakulla tässä huoneessa on huumorintajua*) sekä siitä, ketkä jäsenkategorioidensa kautta samastuvat kehun tuottajan positioon (esim. *Mukavaa, että ryhmässä on myös vastakkaisen sukupuolen edustaja*) (mp.).

Erityisesti asymmetrisessä luokkahuonetilanteessa yksittäiselle oppilaalle kohdistettua kehua voidaan siis pitää ryhmädynamiikan näkökulmasta uhkaavana. Tätä tukevat Burnnettin ja Mandelin (2010:48) tutkimustulokset,⁵⁵ joiden mukaan oppilaat ensisijaisesti toivovat, että kehuja annettaisiin luokkahuoneessa henkilökohtaisesti eikä julkisen puheen osana (ks. myös Burnett 2001: 22). Esimerkissä (3_3) osa oppilaiden kehollisesta toiminnasta vihjaa siitä, että kehun vastaanottaminen voi olla luokkahuoneessa myös kompleksista. Jenna aloittaa käsitettä selittävän vuoronsa rykimällä ja sukii hiuksiaan selityksen aikana, mikä vihjaa lievästä vaivaantumisesta. Vastaavasti Armi siirtää katseensa vuoron aikana viistosti Jennaan ja viestii katseella ja sitä tukevalla kehonkielellä lievää vaivaantumista (r. 34–35).

Toisaalta samaan aikaan sekvenssissä Jennan hymyily ja naurahtelu implikoi aitoa tyytyväisyyttä onnistuneesta suorituksesta (r. 33, 37). Tämä osoittaa, että yksilöidyillä kehuilla

⁵⁴ Sacks (1992) nimittää erityyppisiä kehuja sosiaalisen tilanteen rakentumisen näkökulmasta turvallisiksi ja vaarallisiksi (*safe and unsafe compliments*).

⁵⁵ Burnnettin ja Mandelin (2010) tutkimus edustaa kasvatus- ja kehityopsykologiaa, ja se on tehty haastatteluaineistoja ja luokkahuoneobservointia hyödyntäen.

on näkyvää positiivista vaikutusta oppilaaseen.⁵⁶ Vaikka olen tarkastellut tätä sekvenssiä ensisijaisesti puhuttelun näkökulmasta, katkelma on myös kehuun asiaan kohdentamisen näkökulmasta eräänlainen malliesimerkki. Tässä kehuun kohteena oleva *runome*-käsite saa opitunnista runsaasti käsittelyaikaa paitsi sen oivaltavuuden myös sen relevanssin vuoksi suhteessa agendaan. Samalla kehu tulee yksityiskohtaisesti eritellyksi ja käsitellyksi opitunnilla, sen sijaan että käsite vain todettaisiin hienoksi oivallukseksi (vrt. Svinhufvud 2013: 48).

3.4 Kehuvan evaluoinnin sekventiaallinen asemoituminen

Tässä alaluvussa kuvaan sekventiaalisia paikkoja, joihin kehuva evaluointi luokkahuonekeskustelun kokonaisuusjäsennyksessä ja vielä paikallisemmin opettajan vuorojen sisällä asemoituu. Tarkoitukseni on havainnollistaa pedagogisista tavoitteista motivoituvan kehuun evaluoinnin sekventiaalista asemoitumista ja samalla sen sekventiaalista variaatiota.

Sekventiaalisesti kehuvat evaluoinnit asemoituvat tyypillisesti oppilaan kysymyksestä käynnistyneen sekvenssin tai opettajan aloitteesta käynnistyneen opetussyklin osaksi. Tällöin sykli voi toteutua esimerkiksi rakenteeltaan suhteellisen staattisena kyselysyklinä tehtävientarkistustilanteessa tai väljempänä opetussyklinä toiminnallisessa luokkahuonetilanteessa. Useimmiten kehuva evaluointi on suhteellisen kiinteä osa opettajan vuoroa (*joo se on hyvä ero, kattokaa että teiltä löytyy kaikilta* [PA, O1: 2b]; *tsiis kysymys oli hyv↑vä eikä siihen oikeestaan oo vastausta* [PA, O1: 2b]), jolloin se tyypillisesti rajautuu rakenteellisesti ja prosodisesti omaksi rakenneyksiköksi (ks. esim. Sacks, Schegloff & Jefferson 1974; Selting 2000). Itsenäisenä vuorona kehuva evaluointi esiintyy esimerkiksi silloin, kun opettaja kehuu oppilaiden toimintaa kollektiivisesti (*haa↑ nyt alkaa sytyttää* [TA, O1, NA: SG 393]; *↑mainiota* [TA, O1, NA: SG 393]). Muutoin kehuva evaluointivuoro on itsenäisenä vuorona suhteellisen harvinainen (ks. kuitenkin luku 3.5.2, esimerkki 3_9).

⁵⁶ Jenna naurahtelee näissä kohdin ei-kielellisestä viestinnästä tulkittuna vilpittömästi ja hymyillen samanaisesti, ja siten naurahtelua ei voi ainakaan ensisijaisesti tulkita esimerkiksi kiusaantumista tai tilanteen arkaluonteisuutta implikoivana nauruna (vrt. esim. Haakana 1999).

Oppilaan aloitteesta käynnistyneessä sekvenssissä kehuva evaluointi kohdistuu tyypillisesti oppilaan kysymykseen ja reagoi siihen. Opettaja asemoi kehuvaan evaluointiin tällöin osaksi oppilaan vuoroon reagoivaa responssi vuoroaan, esimerkiksi seuraavasti:

- 1) oppilas: ketkä ne o,
opettaja: **=@HY↑VÄ@ kysymys**, heh heh e(h)en muista enää,
[PA, O1: 2c]
- 2) oppilas: ei mut siis miksi, miks sit valtioneuvostoa kutsutaan
>hallitukseks< jollei se oo hallitus,
opettaja: **tsiis kysymys oli hy↑vä** eikä siihen oikeestaa oo vastausta,
muuta ku et se on vaa tullu (.) merkitsemään* >sitä<,
[PA, O1: 2b]
- 3) oppilas: mut miten, jos noi pisteet lasketaan yhteen, onks se sit sataviis,
opettaja: **↑hei hyvä kysymys sinällään**, se: että (.) sen jälkeen ku te
ootte saanu laitettuu nää⁵⁷
[PA, O1: 3c+d]
- 4) oppilas: >kumpi tos ykköses saa sen ku on kaks kaksvitosta<
opettaja: **=HY↑VÄ Juhani, sieltähän se tuliki se kysymys**, eli mitä nyt
tapahtuu ku nää on kummatki saanu kakskytviis,
[PA, O1: 1c]

Edellä antamillani esimerkeillä havainnollistan, että vuoron evaluoiva osa kiilautuu useimmissa tapauksissa responssi vuoron alkuun. Samalla evaluoinnin sekvenssiä jäsentävä tehtävä kuitenkin vaihtelee sitä seuraavan toiminnan mukaan: lähteekö opettaja tuottamaan vastausta oppilaan kysymykseen (1 ja 2) vai reagoiko hän kysymykseen hyödyntämällä oppilaan vuoroa seuraavan pedagogisen toiminnon alustajana (3 ja 4). Ensimmäisessä tapauksessa evaluointi on kiinteä osa ennen opettajan vastausvuoroa, kommenttimainen esirakenne, jolla opettaja osoittaa oppilaan kysymyksen relevantiksi ja varaa tilaa vastausvuorolleen. Jälkimmäisessä tapauksessa evaluointi on esitoimintomainen ja samalla itsenäisempi osa vuoroa. Tällöin opettaja kehuvalle evaluoinnilla motivoi esimerkiksi seuraavaa selitysvuoroaan (3) tai kyselysyklin käynnistävää pedagogista siirtoaan (4).

Esimerkkitapauksissa (1–4) evaluointi asettuu enemmän tai vähemmän näkyvästi oppilaan aloitteesta käynnistyneen kysymys–vastaus-sekvenssin osaksi (ks. esim. Merke 2016). Kysymys–vastaus–vieruspari on yksi keskustelun prototyyppisimmistä rakenteista (ks. esim.

⁵⁷ Esimerkkiä on yksinkertaistettu, sillä opettajan vuoroa edeltää korjausaloite ja selittävää vuoroa ennen lyhyt työrauhavuoro (SHHH).

Schegloff & Sacks 1973; Raevaara 1997; Schegloff 2007: 13–14, 22–27). Arkikeskustelussa se usein eri tavoin laajenee, esimerkiksi kysymystä pohjustavalla esisekvenssillä tai sen yksityiskohtia täsmentävällä välijaksolla (ks. esim. Schegloff 2007; Raevaara 2016). Edellä esimerkeissä 1 ja 2 opettajan kehuvaan evaluointia voi pitää yhdentyyppisenä kysymys–vastaus-sekvenssin laajennuksena. Opettaja tuottaa kehuvaan evaluoinnin ennen kysymyksen projisoimaa vastausvuoroa ja orientoituu siten tilanteessa osallistujarooliinsa. Samalla hän kuitenkin myös näkyvästi suuntautuu oppilaan kysymyksen relevanssiin, mikä näkyy myöhemmin esimerkiksi toimintalinjan muovautumisessa (ks. tarkemmin luku 3.5.2, esimerkki 3_8). Esimerkeissä 3 ja 4 opettaja sen sijaan reagoi oppilaan kysymykseen kehumalla sitä ja hyödyntämällä oppilaan kysymystä näkyvästi oppitunnin agendankuljetuksessa: vuoronalkuisella evaluoinnilla opettaja alustaa seuraavaa pedagogista toimintaansa, joka voi olla esimerkiksi kyselysyklin käynnistäminen tai selitysvuoron aloittaminen. Samalla hän evaluointia seuraavalla toiminnallaan piirtää oppilaan toiminnan relevanssin tilanteessa vielä konkreettisemmin näkyviin.

Muovaamalla evaluoivalla toiminnallaan kysymys–vastaus-sekvenssin rakennetta pedagogisiin tarpeisiin opettaja tekee näkyväksi tilanteen institutionaalisen luonteen ja hyödyntää oppilaan kysymystä institutionaalisten tavoitteiden toteuttamiseen. Tapa, jolla opettaja luokkahuonevuorovaikutuksessa orientoituu tähän keskustelun perusrakenteeseen, kysymiseen ja vastaamiseen, osoittaa samalla myös opettajan evaluoivan toiminnan odotuksenmukaisuuden luokkahuoneessa. Käytännössä tämä aineistoni valossa tarkoittaa sitä, että osallistujat käsittelevät evaluointia opettajan odotuksenmukaisena toimintana muissakin sekventiaalisissa konteksteissa kuin opettajan aloitteesta käynnistyvässä kyselysyklissä, jossa evaluoivaa toimintaa tähänastisissa tutkimuksissa on ensisijaisesti tarkasteltu. Tätä väitettä tukee edellä tarkastelemieni esimerkkien lisäksi osaltaan myös se, että kaikissa tarkastelemissani tapauksissa esimerkiksi oppilaan kysymykseen kohdistuva evaluointi ei välttämättä sekventiaalisesti asemoidu heti oppilaan kysymyksen jälkeen, vaan opettaja voi kehuvaan evaluoinnillaan viitata myös takautuvasti oppilaan aiemmin esittämään kysymysvuoroon (ks. tarkemmin luku 3.5.3, esimerkki 3_10). Kuvaan seuraavassa luvussa (3.5) yksityiskohtaisemmin kehuvaan evaluoinnin rakentumista erityisesti oppilaan aloitteista käynnistyvissä sekvensseissä.

Opettajan evaluoiva toiminta on siis lähtökohtaisesti oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutuksessa aina paikallisessa kontekstissaan odotuksenmukaista, eikä se toimintona välttämättä ole sekventiaalisesti sidottu tiettyihin positioihin. Edellä kuvasin evaluointivuoron sekventiaalisen asemoitumisen variaatiota oppilaan aloitteesta käynnistyneissä sekvensseissä, jotka ovat tämän luvun analyysien keskiössä. Havainnollistan kuitenkin vielä evaluoivan toiminnan sekventiaalista variaatiota kahdella esimerkillä, joissa evaluointi asemoituu osaksi opettajajohtoista kysely- tai opetus sykliä. Kyselysykliä voi luokahuonevuorovaikutuksessa pitää lähes yhtä konventionaalistuneena sekvenssirakenteena kuin esimerkiksi kysymys–vastaus-sekvenssiä arkikeskustelussa (ks. esim. Sinclair & Coulthard 1975; Mehan 1979a, b; Hellermann 2003; Tainio 2007). Syklin konventionaalistuneen luonteen vuoksi opettaja voi hyödyntää sen osana kehuvaan evaluointia monin tavoin. Seuraavassa esimerkissä (3_4) toteutuu suhteellisen prototyyppinen kyselysykli, jossa opettaja tuottaa kehuvaan evaluoinnin oppilaan vastauksen hyväksyvänä ja sitä arvioivana vuorona läksyjentarkastustilanteessa.

Esimerkki 3_4: ”Luonnon armoilla” (PA, O2: 4c, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Veijo: njin kun se teki sitä äänestys (.) lipuketta, sil punasel
2 °kynäl,°=
3 ope2: =mm=
4 Veijo: =>sit se teki siihe sen viivan,<
5 ope2: niin, eli siis se eduskuntavaalit, ja se äänes-
6 äänestäminen ja (.) hh se oli se toinen, no sitte
7 mä laitoin teille ton kolmosen seuraa↑vana eli mikä merkitys
8 luonnolla on Punaisessa viivassa,
9 Aada: (--)
10 ope2: min- mikä merkitys Oona,
11 Oona: öö luonnon armoilla >eletään ja luonto voittaa lopulta ihmisen.<
12 ope2: -> no se on hyvin sanottu, kyllä napakasti sanottu onko >siihen< (.)
13 >onko Veijo,<*
 *VEIJO LIIKEHTII TUOLISSAAN
14 Veijo: ei.
15 ope2: ei ole, no olemme tyytyväisiä tähän. no sitte,

Esimerkissä (3_4) opettaja tuottaa kehuvaan evaluoinnin odotuksenmukaisessa paikassaan kyselysyklin kolmannessa positiossa (*no se on hyvin sanottu, kyllä napakasti sanottu*, r. 12).

Samalla opettaja kuitenkin näkyvästi orientoituu laajentamaan sekvenssiä oppilaan vastausta täydentävillä näkökulmilla (*onko >siihen<*, r. 12).⁵⁸ Vaikka Veijo ei viittaa, opettaja tulkitsee oppilaan kehollista viestintää merkinä halukkuudesta tuottaa vuoro (*onko Veijo*, r. 13). Esimerkki osoittaa, että suhteellisen staattisessa muodossaankin läksyjentarkastustilanteessa opettaja aktiivisesti hakee oppilailta jo hyväksyttyä ja evaluoitua vastausta täydentäviä vuoroja ja näin etsii vielä evaluoivan vuoronsa jälkeen mahdollisuutta laajentaa kyselysykliä.

Kolmiosainen opetusyksi voi kuitenkin toteutua myös siten, että evaluointi itsessään levittäytyy sekvenssissä laajemmalle rytmittämään tilanteessa emergoivaa vuorovaikutusta. Seuraavassa esimerkissä (3_5) kehuva evaluointi toteutuu sekä sekventiaalisesti että toiminnan rakentumisen näkökulmasta edellistä esimerkkiä (3_4) moniulotteisemmin, kun opettaja nivoo kehuvaan evaluoinnin osaksi opettajajohtoista opetusyksiä käyttäen apuna kehollista toimintaa. Opettaja hyödyntää kehuvaan evaluointia samanaikaisesti sekä oppilasyksilöiden että koko oppilaskollektiivin aktivoimiseen ja niveltää kehuvaan evaluointiin multimodaalisia keinoja. Katkelma on lukion äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilta, jossa käsitellään runoanalyysissä hyödynnettäviä käsitteitä. Vuorovaikutustilanne on toiminnallinen: oppilaiden tehtävänä on joko vertailla runoanalyysissä käyttämiään käsitteitä pienryhmässä tai etsiä niitä omasta tekstistä. Samanaikaisesti oppilaiden on määrä käydä kirjoittamassa taululle käyttämiään käsitteitä.

Esimerkki 3_5: ”Nyt syntyy” (TA, O4, NA: SG 393A, lukio, äidinkieli ja kirjallisuus)⁵⁹

- 1 ope4: ↑ hei mä >vielä s-< plijs >kattokaa vielä<, nyt ku noi n*oi*
 2 joil on >pari tai ry*h*mä tai jotaki< ja k*es*kustele*e*,
 3 ni ne jotka on ↑ yksinään, te tutkitte o*ma*a tekstiä ja
 4 SEN jälkeen te meette vaan ää*ne*ttömästi taikka vähän
 5 kolistellen, tosta taululle kirjottamaan s*en* s*an*an minkä te
 6 luu*u*lette o*le*van nyt se >semmonen< niinku k*ä*site. o*kei*?
 ((jakso postettu, tehtävän täsmennystä))
 7 ope4: KIERTELEE OPPILAI*DEN* LUONA
 8 Sonja: KIRJOITTA*A* VIHKOON, ISTUU PULPETIN ÄÄRESSÄ
 9 ope4: mees kirjottaa* se metafora sinne ↑ hei Son↑ ja** sinne taululle,
 *KÄVELEE LUOKAN TAKAOSASTA SONJAN LUO
 **KOPUTTA*A* SONJAA OLKAPÄÄLLE, KATSE SONJAA*N*
 10 mee kirjottaa sinne taululle,*

⁵⁸ Esimerkin kysymyksessä on useita hyväksyttäviä vastauksia, mikä luonnollisesti tässä osaltaan vaikuttaa sekvenssin rakentumiseen.

⁵⁹ Litterointia on yksinkertaistettu huomattavasti luettavuuden helpottamiseksi.

- *SIIRTYY SEPON LUO
- 11 Seppo: NÄYTTÄÄ VIHKOJA OPETTAJALLE, RAAPII PÄÄTÄ
 12 näytä vielä, ↑onhan siellä tuommonen* *menes* kirjottaa,
 *KATSE SEPPOON, LÄHELLÄ OPPILASTA
 13 no ↑ni ainaki ne, katotaa löytyskö muita,*
 *SEPPO KÄVELEE TAULULLE
 14 (6.0) OPETTAJA KIERTELEE OPPILAIDEN LUONA, OPPILAAT KIRJOITTAVAT TAULULLE
 15 Liisi: (onks tää,)*
 *PULPETIN VIERESSÄ SEISOVALLE OPETTAJALLE
 16 ope4: ei:, mut sen sijaan,*
 *OSOITTAA SORMELLA LIISIN VIHKOON
 17 ope4: -> haa↑ nyt alkaa sytyttää*
 *KEHONASENTO JA KATSE KOKO LUOKKAAN
 ((2 riviä poistettu))
 18 ope4: hei *kattokaas taululle** nyt, mitä sinne syntyy, ja nyt,
 *OSOITTAA TAULULLE, KEHONSUUNTA TAULULLE
 19 ol- yrittäkää tutkia lisää omistanne,
 20 (7.0) OPETTAJA KIERTELEE, OPPILAAT KIRJOITTAVAT TAULULLE
 21 ope4: -> no nii, hyvä ↑*loistavaa*, hei nyt menee *tosi* hyvin,*
 *LIKKUU KIERRELLEN LUOKASSA
 22 ope4: -> nyt menee oikein,*
 *LIKKUU KIERRELLEN LUOKASSA
 ((jakso poistettu))
 23 ope4: -> nyt syntyy kuulkaa,* nyt syntyy,
 *SIIRTYY LUOKAN TOISELLE PUOLELLE
 24 ope4: -> ↑*loistavaa** (.) no nii,
 *LÄPSÄYTTÄÄ KÄDET YHTEEN
 25 ope4: -> a↑ haa hyvä Lari (.) *sytyttikö*,
 *TAULULLE KÄVELEVÄLLE LARILLE
 26 ope4: ↑ haa no nii,

Ohjeistettuaan oppilaita tehtävässä (r. 1–6) opettaja lähtee kiertelemään luokassa ja pysähtyy vuorotellen oppilaiden luo (esim. r. 11–13, 15–16). Paikoin hän kohdistaa tilanteessa yksittäisille oppilaille kehotuksia (*menes kirjottaa se metafora sinne* ↑*hei Son*↑ja, r. 9; *menes kirjottaa*, r. 12) ja kehuja (*a↑ haa hyvä Lari* (.) *sytyttikö*, r. 25). Samalla hän kiertele koko ajan luokassa ja kohdistaa vuoroja tasaisin väliajoin myös koko kollektiiville, esimerkiksi aktivoi oppilaita kehotuksilla (*hei kattokaas taululle*, r. 18; *ol- yrittäkää tutkia lisää omistanne*, r. 19). Opettaja rytmittää toimintaansa ja liikkumistaan luokassa toistuvilla koko kollektiiville suunnatuilla kehuilla välihuudoilla (*no nii, hyvä* ↑*loistavaa*, *hei nyt menee tosi hyvin*, r. 21; *nyt menee oikein*, r. 22; myös esim. *nyt syntyy kuulkaa*, r. 23). Hän pysähtelee vuorotellen oppilaiden luo ja tuottaa paikoin kehuvaan evaluointiin, joka motivoituu esimerkiksi yksittäisen oppilaan käsitelöydöksestä. Tällöinkin opettaja kuitenkin muotoilee kehuun

monin paikoin yksilöimättömästi ja muodoltaan yleiseksi, koko oppilaskollektiivia koskevaksi (esim. *hää↑ nyt alkaa sytyttää*, r. 17). Tätä orientaatiota tukee opettajan multimodaalinen toiminta, kun hän kohdentaa yksilön toiminnasta motivoituneen kehuvan vuoron samanaikaisesti katseella tai kehonasennollaan myös koko oppilaskollektiiville (ks. r. 17). Opettaja siis niveltää yksilöidyn ja kollektiiville suunnatun kehun toiminnallisessa pedagogisessa tilanteessa toisiinsa multimodaalisin keinoin, jolloin kehun kohdentumisen rajat hälvänevät.

Esimerkki (3_5) havainnollistaa yhtä mahdollista multimodaalisin keinoin rakennettua variaatiota opettajajohtoisesta opetussyklistä. Tässä syklistä opettaja niveltää yksittäisille oppilaille ja koko kollektiiville suunnatut vuorot sekventiaalisesti saumattomasti toisiinsa. Opetussyklistä voidaan tällöin hahmottaa kaksi tasoa: Ensimmäinen on pääsykli, jonka muodostaa opettajan tehtävänanto, oppilaiden toiminta ja opettajan kollektiivinen palaute. Samanaikaisesti pääsyklin sisällä toteutuu kuitenkin myös yksittäisiä syklejä, jotka koostuvat oppilasyksilön toiminnasta ja opettajan palautteesta. Samalla tämäntyyppisen opetussyklin sekventiaalisessa rakentumisessa opettajan kehollisella toiminnalla on keskeinen rooli. Opettaja rytmittää kehollisella toiminnallaan kielellistä toimintaansa (vrt. Sorjonen & Raevaara 2014): kehuessaan oppilaita ja aktivoidessaan heitä hän tukee toimintaansa katseilla (r. 9, 12, 17), kehonasunnoilla (r. 16–18), liikkeellä (esim. r. 7, 9, 21–23) ja kosketuksella (r. 9) sekä muilla eleillä, esimerkiksi käsien yhteen läpsäytyksellä (r. 24).

3.5 Kehuva evaluointi pedagogisena työkaluna

Tässä alaluvussa selvitän, miten opettaja hyödyntää kehuvaan evaluointia pedagogisena työkaluna erityyppisissä oppituntitilanteissa. Aloitan analysoimalla sekvenssejä, joissa opettaja alustaa kehuvalle evaluoinnille seuraavaa pedagogista toimintaansa ja hyödyntää siten oppilaan vuoroa agendankuljetuksessa (luku 3.5.1). Tarkastelen sen jälkeen tapauksia, joissa opettaja kehuvan evaluoinnin jälkeen osoittaa oppilaan kysymyksen relevanssin työstämällä sitä näkyvästi oppituntitilanteessa (luku 3.5.2). Lopuksi tutkin kehuvaan evaluointia vielä yhdestä pedagogisesti relevantista näkökulmasta: kuvaan, miten opettaja hyödyntää kehuvaan evaluointia keinona tasapainottaa tilanteessa aiemmin esitettyä kritiikkiä (luku 3.5.3).

3.5.1 Oppilaan vuoron hyödyntäminen agendankuljetuksessa

Hyödyntäessään kehuvaan evaluointia agendankuljetuksessa opettaja alustaa ja motivoi evaluoinnilla sitä seuraavan pedagogisen toiminnan. Kehumalla näkyvästi oppilaan vuoroa ja sitomalla sen tiiviisti osaksi agendankuljetusta opettaja osoittaa oppilaan toiminnan tilanteessa pedagogisesti relevantiksi. Samalla hän sitoo oppilaan vuoron ja pedagogisen siirtonsa paikoin melko saumattomasti yhteen.

Seuraavassa esimerkissä (3_2c) opettaja kehuu oppilaan kysymystä ja hyödyntää sitä lähes sellaisenaan kyselysyklin käynnistämiseen. Katkelma on jo aiemmin esillä ollut historian ja yhteiskuntaopin oppitunnin vaalilaskutapaa käsittelevä jakso, jonka käynnistää oppilaan oma-aloitteinen kysymys (ks. myös esimerkit 3_2a s. 63 ja 3_2b s. 65–66).

Esimerkki 3_2c: ”Vaalit” (PA, O1: 1c, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 ope1: >tää on tää nyt täällä se tärke se vertausluku< se annetaan
2 nyt eniten ääniä saaneelle,
3 Juhani: >kumpi tos ykköses saa sen ku on kaks kaksvitosta<
4 ope1: -> =HY↑VÄ Juhani, sieltähän se tuliki se kysymys, eli mitä nyt
5 tapahtuu, ku nää on kummatki saanu kakskytviis,
6 Juhani: meneekse puokkii,
7 ope1: =ääntä
8 ope1: no mut meneekse tos puokkii sä ↑näät*
*OSOITTAA TAULULLE
9 Juhani: ° ei°.
10 ope1: ei? (.) siin käytetään ihan (.) vanhaa raakaa lantinheittoa
11 eli se arvotaan, (.) se on joko lantinheitto tai (.) se vedetään
12 tota: uurnasta >siellä< (.) jos nää on kunnallisvaalit ni siel
13 kunnallisvaalien pitopaikassa,

Juhanin kysymys liittyy siihen, miten ääntenlaskennassa toimitaan, kun äänet menevät kahden ehdokkaan kesken tasan (r. 3). Agendan kuljettamisen kannalta kysymys on relevantti, minkä opettaja osoittaa paitsi kehuvalla puhuttelulla (*HY↑VÄ Juhani*) myös ennen kaikkea fokuoimalla vuorossaan kysymyksen *se*-pronomineilla ja muilla tulkintavihjeillä (*sieltähän se tuliki se kysymys*, r. 4). Opettaja ei vastaa kysymykseen, vaan uudelleenmuotoilee Juhanin kysymyksen ja käynnistää sen avulla kyselysyklin (*eli mitä nyt tapahtuu, ku nää on kummatki saanu kakskytviis*, r. 4–5). Käyttämällä Juhanin kysymystä lähes sellaisenaan pedagogisessa siirroksaan ja osana agendankuljetusta hän osoittaa kysymyksen relevanssin.

Responssina Juhani tuottaa vahvistusta hakevan kysymyksen, joka on samalla vastausehdokas (*meneekse puokkii*, r. 6). Tähän opettaja reagoi tuottamalla korjaavaa palautetta implikoivan *no mut* -alkuisen vuoron. Opettaja uudelleenmuotoilee vuorossaan Juhaniin jatkokysymyksen ja hyödyntää sitä jälleen pedagogisessa vuorossaan: hän käynnistää vielä uuden syklin ja johdattelee siten Juhania tiedonjäsenäntuottamisprosessissaan (*no mut meneekse tos puokkii*, r. 8). Samalla opettaja ohjaa sekä eksplikoiden (*sä ↑näät*) että kehoittavasti Juhania tukeutumaan vastauksessaan taululle piirrettyyn ääntenlaskutapaa kuvaavaan taulukkoon. Juhaniin tuotettua opettajan hakeman vastauksen hän vahvistaa vastauksen ja tuottaa vielä vastausta täsmentävän selitysvuoron (r. 10–13). Opettaja hyödyntää tässä kyselyä ketjuuntuvassa sekvenssissä, joka kuitenkin rakentuu nimenomaan oppilaan kysymysvuorojen aineksista (vrt. Chin 2002; Cullen 2006). Osoittamalla näin oppilaan kysymyksen relevanssin hän implisiittisesti ohjaa oppilasta tuottamaan lisää kysymyksiä.

Edellisessä esimerkissä (3_2c) opettajan ja oppilaan vuorottelu rakentui kahdenväliseksi. Seuraavassa esimerkissä (3_6) opettaja sen sijaan hyödyntää oppilaan vastausvuoroa koko kollektiiville suunnatussa pedagogisessa vuorossaan. Sekventiaalisesti evaluointivuoro asemoituu tässä siis edellisestä esimerkistä poiketen opettajan aloitteesta käynnistyneeseen kyselysykliin. Katkelma on tehtäväntarkastustilanteesta, ja oppilaiden tehtävänä on ollut vertailla kahden kirjallisuusesimerkin henkilökuvausta.

Esimerkki 3_6: ”Ihanteellinen Paavo” (PA, O2: 4c, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 ope2: no, mennäänkö ↑eteenpäin, mennäänkö siihen
 2 henkilökuvaus↑seen* (.) mitä samaa mitä erilai↑sta (.)
 *JUHANIN JA VEIJO NAURESKELEVAT, KAHNAILEVAT
 3 kummasta alotetaan, samasta vai erilaise↑sta*
 * JUHANIN JA VEIJO LEIKITTELEVÄT KEHONLIIKKEILLÄ
 4 Pinja: °erilaisesta.*
 *VIITTAA
 5 ope2: erilaista, no alota (.) erilaisesta.
 6 Pinja: öö no se Paavo, kuvattiin sellasen niinku, tosi hienon
 7 miehen ja sillei (.) sillei epärealistisesti, >tai sillee< mut sit
 8 täs kuvataan sillee paljon realistisemmin.
 9 ope2: -> joo, se on hyvä ero, kattookaa että teiltä löytyy kaikilta
 10 tää ↑vihkosta,=
 11 Veijo: =mikä?
 12 ope2: eli se Paavo kuvattiin semmosena, kaikin puolin
 13 ihanteellisena ihmi↑senä,
 14 Juhani: [miks se oli ihanteellinen,]

15 ope2: [hyvänä ihmisenä, jolla] ei oo mitään, pahoja
 16 ajatuksiaankaan koskaan päässä, oikeen hyvänä, uskovaaisena
 17 luottavana, autto naapureita, kaikki m- kaikki oli niinku näin,
 18 ja tässä tulee sitten tää realismisuus.

Opettaja tuottaa Pinjan vastausvuoroa evaluoivan vuoron (*joo, se on hyvä ero*, r. 9) ja jatkaa vuoroaan koko kollektiiville suunnatulla toimintakehotuksella (*kattokaa että teiltä löytyy kaikilta tää vih↑kosta*). Opettaja siis niveltää vuorossaan kaksi peräkkäistä toimintoa saumattomasti toisiinsa. Sitomalla oppilaan vuoron osaksi pedagogista vuoroaan opettaja osoittaa oppilaan vuoron relevantiksi: mallivastaukseksi. Veijo ja Juhani ovat opettajan aloitevuoron aikana näkyvästi suuntautuneet tilanteessa toisaalle (r. 2–3). Opettajan kehuvaan evaluointia seuraavaan kehotukseen Veijo kuitenkin orientoituu näkyvästi tarkistuskysymyksellä (*mikä?*, r. 11). Myös Juhani tuottaa opettajan selittävän vuoron kanssa päällekkäispuhuntaa kysymyksen (*miks se oli ihanteellinen*, r. 14). Aiemmin toisaalle suuntautuneet oppilaat siis näkyvästi asemoivat tilanteessa itsensä uudelleen ja orientoituvat pedagogiseen sisältöön. Esimerkissä (3_6) opettaja osoittaa oppilaan toiminnan relevanssin kehumalla ja sitomalla oppilaan vuoron osaksi pedagogista toimintaa, mikä tehostaa opettajan toimintakehotusta.

Edellä tarkastelemissani esimerkeissä opettaja hyödynsi oppilaan vuoroa joko oppilaan tiedonjäsenennysprosessin fasilitoimiseen (3_2c) tai oppilaiden aktivoimiseen (3_6). Seuraavassa esimerkissä (3_7) opettaja hyödyntää kehuvaan evaluoinnin jälkeen oppilaan kysymystä selitysvuoronsa rakentamisessa. Tässäkin esimerkissä opettaja tuo oppilaan vuoron näkyvästi osaksi yhteistä toimintaa ja osoittaa siten oppilaan toiminnan relevanssin, joskin erityyppisessä tilanteessa. Katkelma on historian ja yhteiskuntaopin tunnilta, jossa kerrataan koealuetta ja käsiteltävänä aiheena on ääntenlaskenta vaaleissa. Oppilailla on vaikeuksia ymmärtää suhteellista vaalilaskutapaa, josta opettaja on piirtänyt taululle esimerkin. Nooran kysymys, johon opettaja reagoi kehuvalle evaluoinnilla, on sekvenssissä myöhemmin (r. 34).

Esimerkki 3_7: ”Harvinaisen tyhmä” (PA, O1: 3c+d, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

1 Pinja: >mä en nyt oikee ymmärrä<,*
 *KATSE TAULUUN, PUDISTAA PÄÄTÄ
 2 ope1: mitä et ymmär↑rä*
 *SIIRTYY LÄHEMMÄS TAULUA, OTTAA KARTTAKEPIN KÄTEEN

- ((7 riviä poistettu))
- 10 Pinja: mä oon harvinaisen tyhmä nyt,=*
*HYMYILEE
- 11 ope1: =joo ei haittaa,
- 12 Pinja: ei ku en mitää,
- 13 ope1: ↑mitä s- sano nyt mitä sä et ymmärrä, ni mä voin selittää*
*ISTUU TUOLILLA, LÄHELLÄ OPPILAITA, KATSE PINJAAN
((5 riviä poistettu))
- 19 Pinja: siis säta,* miten siit tulee toi kolme piste kolme kolme
*OSOITTAA SORMELLA TAULULLE
((3 riviä poistettu))
- 23 ope1: sata annetaan kokonaisuudessaan (.) tälle* (.) eniten ääniä
*OSOITTAA KARTAKEPILLÄ TAULULLE
- 24 >saaneelle< toinen saa siit puolet, [kolmanneks tullu saa: (.)]
- 25 Jussi: [ku sä lasket* aina ↑sadasta,]
- 26 ope1: kolmasosan,
- 27 (0.5) OPEN KATSE PINJAAN
- 28 ope1: ↑Sädasta aina lasketaan,
- 29 Pinja: ahaa:: no nyt,*
*HYMYILEE
((4 riviä poistettu))
- 34 Noora: =mut miten ne pisteet, vaik ton tyyppin, onks se sit satanelkyt,
- 35 [vai nel-
- 36 ope1: [↑mitä::h*
*KATSOO VUORON TAULULLE, VUORON OPPILASTA, NOPEASTI
- 37 Juhani: ehdokas >seiska kasi ysi kymppi< on [tos ceessä*]
*LÄHELLÄ ISTUVALLE NEALLE
- 38 ope1: -> [↑hei * hyvä] kysymys sinällään,
*OPE NOUSEE SEISOMAAN JA SIIRTYY TAULUN VIEREEN
- 39 Juhani: *ehdokas*==
- 40 ope1: =SHHH, se: että (.)[sen jälkeen] ku te ootte saanu laitettuu nää,
- 41 Juhani: [(---)]
- 42 ope1: °se on kumma*° ku sä luulet et sillon ku mä avaan suuni
*KATSE JUHANIIN
- 43 et mun kuulo jotenki (.) kätoaa, näin ei tapahdu Ju- Juhani=
- 44 Juhani: =>mä neuvon Neaa<=
- 45 ope1: =e- et neuvo, ku Nea kysyy multa,* siks mä oon täällä,
*OSOITTAA KARTAKEPILLÄ JUHANIA
- 46 Nina: *miks sä liimaat sun sormee*,*
*JUHANILLE
- 47 ope1: ↑hei (.) Nina,
(0,5) VAIMÉAA NAURUA
- 48 ope1: eli (.) tä- tän unohdatte sit sen jälkeen ku ootte
- 49 saanu sijotettuu sen (.) tota:: vertauslun sinne, sit näil
- 50 ei oo enää mitään virkaa sen jälkee, koska täähän vaan
- 51 ilmottaa sen saman, et missä järjestykses ne on siellä,
- 52 Riia: onks siin (--)=
- 53 ope1: =ja se on Alina se kolmasosa neljäsosa viidesosa se on aina
- 54 siit koko vertausluvusta, ei enää (.) niinku että (.)
- 55 kaheksastkymmenestä puolet, eiku siis anteeks kolmasosa

56 >mitä mä nyt sekoilen< siis neljästkymmenest kolmasosa
 57 tai näin, vaan aina siit kaheksastkymmenest, neljästkymmenestviidestä
 58 ja näin, eli tää pitää o- oppia tai osata ja tää on kerrottu myös
 59 tässä yhekskykaheksan sivulla luette sielt viel, okei?
 60 sitte mennäas eteenpäin,

Katkelma käynnistyy Pinjan ymmärtämättömyyden osoituksesta (*mä en nyt oikeen ymmärrä*; r. 1; ks. Koole 2014). Opettaja reagoi Pinjan vuoroon tarkennuskysymyksellä (*mitä et ymmär↑rä*, r. 2) ja valmistautumalla kehollisin keinoin selittämään vaalilaskutapaa tarkemmin: hän ottaa karttakepin käteen ja siirtyy lähemmäs taulua. Pinja valmistelee vielä vuoronsa aloittamista kritisoidulla itseään ääri-ilmauksella (*mä oon harvinaisen tyhmä nyt*; r. 10), jonka opettaja kuittaa nopeasti (*joo ei haittaa*, r. 11).⁶⁰ Pinjan kysymykseen (*siis sata, miten siit tulee toi kolme piste kolme kolme*, r. 19) opettaja tuottaa selityksen (r. 23–26), jota Jussi täsmentää (*ku sä lasket aina ↑sadasta*, r. 25) opettajan kanssa päällekkäispuhunnalla ja suuntaamalla katseensa Pinjaan. Opettaja vahvistaa Jussin täsmennyksen uudelleenmuotoilemalla sen painokkaasti (*↑Sadasta aina lasketaan*, r. 28), minkä jälkeen Pinja tuottaa eksplisiittisen osoituksen ymmärtämisestään ja kytkee sen meneillään olevaan puhehetkeen (*ahaa:: no nyt*, r. 29, ks. Koivisto 2015).⁶¹ Toinen oppilas, Noora tuottaa vielä uuden kysymyksen vaalilaskutavasta (*mut miten ne pisteet, vaik ton tyypin, onks se sit satanelkyt*, r. 34). Opettajan responssi on venytetyllä intonaatiolla merkitty avoin korjausaloite (*mitä::h*, r. 36), jolla hän orientoituu Nooran kysymykseen epäodotuksenmukaisena (ks. Haakana 2011; Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi 2016). Vuoroaan hän tukee lisäksi näkyvillä kehollisilla keinoilla: katsomalla vuoroin oppilaaseen vuoroin taululle nopeaan tahtiin. Tämän voi tulkitä ikoniseksi eleeksi (vrt. Paananen 2015), jolla opettaja sävyttää korjausaloitteen ja vahvistaa sitä. Samalla Juhani alkaa selittää asiaa lähellä istuvalle Nealle.

Opettaja asemoi kuitenkin tilanteen näkyvästi uudelleen ja tuottaa Nooran kysymystä kehuvan evaluointivuoron (*↑hei hyvä kysymys sinällään*, r. 38). Opettaja tuottaa vuoron Juhaniin vuoron kanssa osin päällekkäispuhunnana: hän aloittaa vuoronsa nousevalla intonaatiolla ja huomionkohdistimella (*↑hei*) sekä nousee samalla seisomaan selittääkseen asiaa. Näin hän

⁶⁰ Tilanne jatkuu siten, että opettaja maanittelee Pinjaa esittämään kysymyksensä (ei näy litteraatiossa).

⁶¹ Koivisto (2015: 141) on tarkastellut arkikeskustelun *aa*-ilmausta nyt-ymmärtämisen osoituksena, jolla puhuja osoittaa siirtymää väärästä käsityksestä tai ymmärryksestä ymmärtämiseen. *Ahaa*-partikkelia Koivisto vastaavasti luonnehtii nyt-tietämisen osoitukseksi, jolla puhuja voi osoittaa siirtymää tietämättömyydestä tietämiseen (mp.). Tässä oppilaan *ahaa*-vuoro asettuu mahdollisesti näiden kahden tyypin välimaastoon.

osoittaa Nooran kysymyksen relevantiksi.⁶² Juhani kuitenkin jatkaa samanaikaisesti selitystään Nealle, ja opettaja kohdistaa Juhaniin ensin työrauhavuoron (*SHHH*, r. 40) ja sitten ironisen moitevuoron (*°se on kumma° ku sä luulet et sillon ku mä avaan suuni et mun kuulo jotenki (.) k_{at}toaa --*, r. 42–43; ks. Piirainen-Marsh 2011). Juhani tuottaa selonteon (*mä neuvon Neaa*, r. 44), johon opettaja orientoituu tekemällä institutionaalisen tehtävänsä näkyväksi metakommentilla (*Nea kysyy multa, siks mä oon t_äällä*, r. 45). Lisäksi opettaja kohdistaa vielä Ninalle työrauhavuoron huomionkohdistimella ja puhuttelulla (*↑hei (.) Nina*, r. 47). Opettaja siis varaa selitysvuorolleen tilaa ja varmistaa koko kollektiivin huomion näkyvillä keinoilla ennen vuoron aloittamista. Näin hän osoittaa käsittelevänsä Nooran kysymystä agendankuljettamisen kannalta relevanttina ja rakentaa sen pohjalta selityksensä vaalilaskutavasta (r. 48-).

Merken (2016b: 12) mukaan oppilaan aloitteesta käynnistyvät selityssekvenssit ovat luokahuoneen osallistujien yhteistä ongelmanratkaisua, jossa osallistujat voivat yhdessä rakentaa tietoa ja yhteistä ymmärrystä opeteltavasta asiasta (Merke 2016b). Tässäkin sekvenssissä opettaja ja oppilaat yhdessä osallistuvat ongelmanratkaisuun ja tiedonrakennukseen kysymällä lisäkysymyksiä ja osallistumalla asian selittämiseen. Samalla opettaja kuitenkin kehuvalla evaluoinnilla osoittaa toiminnan relevanssia ja jäsentää meneillään olevaa tilannetta agendankuljettamisen kannalta mielekkäästi.

3.5.2 Oppilaan kysymyksen relevanssin osoittaminen

Edellä tarkastelemissani esimerkeissä opettaja tekee oppilaan toiminnan relevanssin näkyväksi hyödyntämällä kehuvaan evaluoinnin jälkeen oppilaan vuoroa pedagogisessa vuorossaan ja agendankuljetuksessa. Kahdessa esimerkissä esiintyi oppilaan kysymys ja/tai ymmärtämättömyyden osoitus. Seuraavaksi keskityn tarkemmin oppilaan kysymyksestä käynnistyviin sekvensseihin, mutta näkökulmani on hieman toinen. Analysoin sekvenssejä, joissa opettaja kehuvaan evaluointivuoron jälkeen työstää oppilaan kysymystä ja sitä kautta

⁶² Samalla opettaja nähdäkseni vuorossaan suhteuttavalla ilmauksella (*sinällään*, r. 38) orientoituu siihen, että yhteinen ymmärrys selitettävästä asiasta kirkastuu vasta tässä kohdassa keskustelua (vrt. edellä avoin korjausaloite *mitä::h*, r. 36).

vahvistaa kysymyksen relevanssin. Työstämisellä tarkoitan sitä, että opettaja hakee tyydyttävää vastausta oppilaan kysymykseen monivaiheisella vuorolla tai tulkitsee oppilaan kannattavaa kysymystä ja myötäilee sitä esimerkiksi samalinjaisella kannanotolla.

Seuraavassa esimerkissä (3_8) opettaja työstää kehuvaan evaluoinnin jälkeen oppilaan kysymystä ryhtyen hakemaan siihen tyydyttävää vastausta moniosaisella vuorolla ja osin kehollisin keinoin. Katkelma on historian ja yhteiskuntaopin oppitunnilta, jossa käsitellään hallituksen muodostamista. Opettaja on aiemmin oppitunnilla puhunut valtioneuvoston ja hallituksen käsitteiden sekavuudesta, mikä motivoi oppilaan kysymyksen.⁶³

Esimerkki 3_8: ”Valtioneuvosto” (PA, O1: 2b, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 ope1: ainoo oikeestaan, mikä hallitusta suitsii, (.) ni on ↑ se
2 että niitten pitää nauttia eduskunnan luottamu>sta<,
3 >elikä< eduskunnassa, jos järjestetään äänestys (.)
4 hallituksen toi ↑ mista ni* niitten pitää saada se, (.)
5 *NINA KOHDISTAA OPEEN KATSEENSA, MIETTIVÄ ILME
6 [saada se niin se luottamus,
7 Nina: [öö=*
*NINAN MIETTIVÄ ILME
8 ope1: =luottamus siinä äänestyksessä eli enemmistö
9 [kansan] edustajista,
10 Nina: [ei vaan,*]
*NINA NOSTAA KÄDEN YLÖS
11 Juhani: *en mä nyt nää enää kirjottaa*,=
12 Nina: =ei mut siis miksi, miks sit valtioneuvostoa kutsutaan
13 >hallitukseks< jollei se oo hallitus,
14 (4.0) OPE KÄSITTELEE TIETOKONEEN TIEDOSTOA
15 ope1: -> tsjjs kysymys oli hy↑vä eikä siihen oikeestaa oo vastausta,
16 muuta ku et se on vaa tullu (.) merkitsemään* >sitä<,
*OPE TEKEE SELITYSTÄ TUKEVAN KÄDENLIIKKEEN
17 (.) val<ioneuvosto >oisko se sit jotenki< h<ankala, (.)
18 [h<ankala >käsitys<]
19 Nina: [mut jos puhutaa,] jos s<ä puhut hallituksesta
20 >ni mist mä voin tietää< puhutsä valtioneuvostosta
21 vai hallituksesta,=
22 ope1: =>se on sama asia<
23 Nina: >no äskenhän s<ä sanoit< et se on-=
24 ope1: =joo joo, mut se on siis (.) se on perustusaillaisesti,
25 tää on (.) se hal↑litus mut nykyään tää presidentti
26 on ikään kun (.) ei sitä nyt oo suljettu pois päätöksenteosta,
27 mut se yleensä (.) ei oo siinä mukana, j<ol↑lon se hallitus on

⁶³ Samalla oppitunnilla opettaja mainitsee, että nämä kaksi käsitettä sekoittuvat helposti keskenään (*tos on tota kaks termiä, mitkä menee monesti sekasin näin teorias >elikä< (.) valtioneuvosto sekoitetaan hallituksen ja päävastoin, eli hallitus oikeesti on (.) ne ↑ministerit* [PA, O1: 2b]).

28 [käytännössä (--)]
 29 Juhani: [mitä virkaa] sil presidentil sit oikein on, ku on presidentin
 30 valtaoikeudet.
 31 ope1: se on tällanen symbolinen valtion [valtion pää- valtion-]
 32 Nina: [miksei oo kuningast,]
 33 ope1: hyvä kysymys,
 34 Nina: =>se ois paljo hienompaa<

Sekvenssi käynnistyy Ninan oma-aloitteisesta kysymyksestä (r. 12–13), jonka käynnistämiseen hän on orientoitunut jo hetkeä aiemmin epäroivilla vuoronaloituksilla ja kehollisin keinoin (r. 4, 7, 10). Hän siis osoittaa sekä kysymyksenmuotoilulla että kehollisesti prosessoivansa opeteltavaa tietoa, ja kysymys on pohdiskeleva ja analyttinen. Bereiter ja Scardamalia (1992) käyttävät tämäntyyppisistä oppilaan kysymyksistä nimitystä *higher-order learning outcome*. Tietoa prosessoivat kysymykset ovat tutkimusten mukaan luokkahuoneessa harvinaisempia kuin proseduraaliset kysymykset, jotka ovat tyypillisesti esimerkiksi oppitunnin käytänteisiin tai tehtävien ohjeistuksiin liittyviä kysymyksiä (ks. esim. White & Gunstone 1992; Van der Meij 1994: 154).

Opettaja aloittaakin vuoronsa tauon jälkeen⁶⁴ kehuvalla evaluoinnilla (*tsiis kysymys oli hy↑vä*, r. 15), jonka lopussa nouseva intonaatio implikoi vuoron jatkoa (ks. Routarinne 2003). Opettaja fokusoi heti suunnittelupartikkelin (*siis*, VISK § 861) jälkeen puheena olevaan oppilaan kysymykseen ja siten etualaistaa sen (VISK § 1366). Samalla hän kuitenkin käyttää verbimuotona etäännyttävää imperfektiä (vrt. Svinhufvud 2011: 166). Opettaja kontrastoi vastauksensa suhteessa vuoron evaluoivaan alkuun ja muotoilee sen epävarmuuden ilmauksella (*eikä siihen oikeestaa oo vastausta; eikä-rinnastuksista* ks. VISK § 1095). Opettaja kuitenkin täsmentää vielä vastaustaan (*se on vaa tullu (.) merkitsemään >sitä<*, r. 16) ja käsittelee siten ensimmäistä vastaustaan riittämättömänä. Opettajan selitystä tukevat kädenliikkeet (vrt. Paananen 2015) ja mikrotauko osoittavat, että täydentävänkään vastauksen muotoilu ei ole ongelmaton. Hakemalla kuitenkin oppilaan kysymykseen tyydyttävää vastausta ja käyttämällä siihen opetustilanteessa aikaa opettaja orientoituu oppilaan kysymykseen relevanttina.

⁶⁴ Kehuvaa evaluointivuoroa (r. 15–17) edeltää tauko, jonka aikana opettaja käsittelee tietokoneella opetus-tiedostoa (r. 14).

Opettaja jatkaa vuoroaan työstämällä oppilaan kysymystä edelleen. Hän jäsentää vastausvuoronsa jatkon etualaistamalla nyt puheena olevana *valtioneuvosto*-käsitteen (vrt. Harjunpää 2017; Helasvuo 1991)⁶⁵ ja ryhtyy miettimään ääneen selitystä sille, miksi käsite ei ole laajalti käytössä. Opettaja muotoilee selityksensä kompleksiseksi konditionaalimuodolla, epävarmuuden ilmauksella sekä tauolla ja sanahaululla (*oisko se sit jotenki< hankala, (.) hankala >käsitys<*; r. 17–18). Hän siis merkitsee sen yhdeksi vaihtoehtoiseksi selitysehdo-
tukseksi. Etsimällä Ninan kysymykseen perimmäistä vastausta hän samalla aidosti prosessoii oppilaan kysymystä ja käsittelee sitä opetustilanteessa perusteellisesti. Näin hän paitsi palkitsee oppilasta suhteessa agendaan relevantista kysymyksestä, myös rohkaisee oppilaita tuottamaan lisää aloitteita ja jatkamaan siten aiheen käsittelyä tarkemmin.

Nina esittääkin alkuperäistä kysymystään täsmentävän jatkokysymyksen (*mut jos puhutaa* – –, r. 19–21),⁶⁶ jonka hän tuottaa osin päällekkäispuhunnalla opettajan selitystä hakevan vuoron kanssa. Tähän opettaja vastaa kuitenkin nopealla yksiselitteisellä vuorolla (*>se on sama asia<*, r. 22). Ninan selitystä hakeva responsi indikoi, että opettajan vastaus ei ole linjassa suhteessa aiemmin sanottuun (*>no äskenhän sä sanoit< et se on<*; r. 23; ks. myös Merke 2016a: 59). Tämä luo paikan opettajan täsmällisemmälle selitysvuorolle (*joo joo, mut se on siis* – –, r. 24–28; ks. VISK § 859, 861), joka vastaa Ninan kysymykseen nyt aiempaa yksityiskohtaisemmin. Sekvenssin lopussa myös Juhani aktivoituu ja esittää opettajan selitysvuorosta motivoituneen kysymyksen, jälleen osin päällekkäispuhunnalla opettajan kanssa (r. 29–30). Lopuksi Nina vielä esittää kysymyksen (r. 32), johon opettaja tuottaa kehuvaan evaluoinnin. Sekvenssissä sekä opettajan toiminta että oppilaiden kysymysten sarja osoittaa, että osallistujat orientoituvat tilanteessa oma-aloitteisten kysymysten esittämiseen odotuksenmukaisena ja toivottuna toimintana. Kehumalla oppilaan kysymystä ja työstämällä sitä opettaja siis paitsi osoittaa kysymyksen ja kysymisen relevanssin myös avaa sekvenssissä paikkoja lisäkysymyksille.

⁶⁵ Harjunpää (2017: 136–184) on tarkastellut yhtenä arkikeskustelun kielenkääntämisen käytänteenä avainsana-alkuisia vuoroja, joilla puhujat nostavat keskustelussa käsiteltäväksi aineksia edeltävästä toisella kielellä tuotetusta puheesta. Helasvuo (1991) on tarkastellut artikkelissaan yksittäisten lausekkeiden roolia kertomuksen jäsentäjänä.

⁶⁶ Nina vuorossa on kiinnostava viittausketju vuoron toimijoihin. Vuoro alkaa ilmisubjektittomalla passiivimuodolla (*mut jos puhutaa*), jonka jälkeen toimijaksi fokusoituu opettaja (*jos sä puhut*) ja lopulta fokus kääntyy oppilaaseen (*mist mä voin tietää*). Tämä tuo Ninan kysymykseen samalla haastavan sävyn.

Seuraavassa esimerkissä (3_9) opettaja osoittaa oppilaan kysymyksen relevanssin hieman toisella tavalla: hän työstää oppilaan kysymystä ja hyödyntää myöhemmin oppilaan kysymysmallia. Tässä sekvenssissä kehollisilla keinoilla on keskeinen rooli toiminnan rakentamisessa. Katkelma on äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunnilta, jossa oppilaat kirjoittavat työharjoitteluraporttia.

Esimerkki 3_9: ”Työharjoittelu” (TA, O3, NA: SG 349A, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

1 ope3: krhm mä oon antanu teille sen ohjeen, et ku on
 2 isoruutunen >ni sit ei tarvii jättää sitä rivivälili<,
 3 [(vaik mä tolle Jonnelle sanoin)]
 4 Sonja: [@mitä kaikkea jouduit@]
 5 ope3: se riittää jos sisennätte sen isoruutusen,=
 6 Sonja: =>↑miks tääl sano- mitä kaikkea jouduit tekemään,
 7 eikä mitä kaikkea säit tehdä,<
 8 ope3: -> se on* erittäin hyvä kysymys.**
 *KATSE PÖYDÄLLE **KATSE OPPILAASEEN
 9 (3.0) OPE OTTAA PAPERIN KÄTEEN JA LUKEE
 10 Kari: ekana päivänä mä jouduin tokana päivänä mä sain.
 11 ope3: =nii et TÄS ON TÄMMÖNE* negatiivinen sävy. krhm .hmf
 12 (2.0) *KATSOO PAPERIA, HIEROO LEUKAA
 13 Kari: °ekana päivänä mä jouduin siivoo (tai) imuroimaa
 14 tokana päivänä mä sain (- -)°
 15 (2.0) OPE LUKEE PAPERIA
 16 ope3: ja mitä ↑tarkottaa työharjoittelun suorittaminen,* krhm
 *SIIRTÄÄ KÄDEN POSKELLE, KATSE OPPILAISIIN
 17 seki kuulostaa jo negatiiviselta.
 18 (3.0) OPE LUKEE PAPERIA, KÄSI POSKELLA
 19 Saku: @mitenni,@
 20 (2.5) OPE LUKEE PAPERIA, KÄSI POSKELLA
 21 ope3: krhm °no ku° ilo* harvoin on suoritus,(.)** ku se muuttuu
 * SIIRTÄÄ KÄDEN ALAS **KATSE TAKAISIN PAPERIIN
 22 suorittamiseksi ni siihen tulee (.) semmone (.) väkisin
 23 tekemisen meininki.
 24 Saku: nii,

Oppilaat työskentelevät itsenäisesti ja kirjoittavat työharjoitteluraporttia. Jonnella ja opettajalla käynnistyy keskustelu sopivasta rivivälistä tekstissä, ja Sonja keskeyttää opettajan vuoron tuottamalla oma-aloitteisen kysymyksen haastavaan sävyyn (↑*miks tääl sano- mitä kaikkea jouduit tekemään, eikä mitä kaikkea säit tehdä*, <, r. 6–7). Hän viittaa raporttiohjeen verbivalinnan (*joutua*) negatiiviseen konnotaatioon ja muotoilee syytä hakevan kysymyksensä eksplikoimalla sille vaihtoehdon (*saada*) (vrt. VISK 1688; Merke 2012). Opettaja

tuottaa Sonjan kysymykseen kohdistuvan kehuvaan evaluointiin (*se on erittäin hyvä kysymys.*, r. 8), jossa intensiteetti-ilmaus vahvistaa kehua (Pomerantz 1986). Kehuva evaluointi on tässä itsenäinen vuoro, jonka opettaja tuottaa laskevalla prosodialla, mikä lisää vuoron painokkuutta. Tämän jälkeen opettaja alkaa tutkia raporttiohjetta tarkemmin (r. 9), mikä osaltaan vahvistaa hänen käsittelevän Sonjan kysymystä relevanttina. Samalla opettaja kuitenkin myös orientoituu selontekovelvollisuuteensa: koulun edustajana hän on jossain määrin selityselvöllinen käytettyjen opetusmateriaalien sisällöistä, silloinkin kun ne eivät ole hänen laatimiaan.⁶⁷

Opettaja ei kuitenkaan tarjoa selitystä tai puolustelemaa näkökulmaa. Sen sijaan hän erittelee Sonjan kysymystä kannanottomaisella vuorolla (*nii et TÄS ON TÄMMÖNE negatiivinen sävy*, r. 11), jonka arvioivaa ja arvottavaa sävyä vahvistaa pronomini-ilmaus (*tämmöne*; ks. Etelämäki 2006: 62). Hän siis käsittelee oppilaan kysymystä ensisijaisesti kannanottona (ks. esim. Pomerantz 1984; Tainio 1996; Heritage & Raymond 2005): *niin et* -alkuisella vuorolla hän myötäilee Sonjan vuoroa ja osoittaa samalla myös pääsyään arvioitavaan tietoon (Heritage & Raymond 2005). Sekä kysymyksen erittelyllä että samalinjaisella kannanotolla opettaja osoittaa edelleen Sonjan vuoron relevanssin. Tätä tulkintaa tukee lisäksi se, että opettaja syventyy raporttiohjeeseen ja käyttää siihen aikaa. Tämä näkyy myös samanaikaisessa kehollisessa toiminnassa: opettaja lukee huolellisesti tekstiä ja hieroo samalla leukaansa miettiäänä (esim. r. 12, 15, 18). Tutkittuaan ohjetta edelleen opettaja asettuu vielä näkyvämmiin oppilaan kysymyksen kanssa linjaan: hän tuottaa samankaltaisen raporttiohjeen sanavalintaa arvioivan kysymyksen, jonka hän sitoo *ja*-konjektorilla Sonjan aiemman kysymyksen jatkoksi (*ja mitä ↑tarkottaa työharjoittelun suorittaminen*, r. 16). Tässä sekvenssissä opettajan kehuva evaluointi ja sitä seuraava toiminta palvelevat yhtäältä oppilaan toiminnan relevanssin osoittamista⁶⁸ toisaalta tilanteen pedagogisia tavoitteita: yksi äidin kielen ja kirjallisuuden oppiaineen ydintavoitteista on ohjata oppilaita tutkimaan kieltä ja kiinnostumaan kielenilmiöistä.

⁶⁷ Työharjoitteluraporttiohjeet ovat usein esimerkiksi opinto-ohjaajien laatimia.

⁶⁸ Valitettavasti Sonjan mahdollista kehollisin keinoin tuotettua responsia opettajan vuoroihin ei ole kuvausteknisistä syistä mahdollista nähdä.

3.5.3 Kritiikin tasapainottaminen kehuvalle evaluoinnilla

Edellä olen käsitellyt kehuva evaluointia opettajan pedagogisena keinona siitä näkökulmasta, kuinka opettaja evaluoivalla vuorollaan ja sitä seuraavalla toiminnallaan osoittaa oppilaan toiminnan relevanssin. Seuraavaksi siirryn käsittelemään kehuva evaluointia toisentyyppisessä vuorovaikutusfunktiossa: kritiikin tasapainottamisessa. Kehuvan palautteen esiintyminen kritiikin yhteydessä on nostettu esiin jo aiemmissa tutkimuksissa. Svinhufvud (2011: 163–164) on kuvannut graduistunnoissa opponentin antaman tekstipalautteen yhdeksi muodoksi kehu–kritiikki-sekvenssin. Näissä sekvensseissä kehu toimii kriittisen palautteen esitoimintona ja pohjustaa ongelman esittämistä. Konventionaalistuneena kritiikinaloituksena kehu kuitenkin helposti kaavamaisesti ja menettää merkitystään. (Mp.) Aineistossani opettaja tasapainottaa kehuvalle evaluointivuorollaan kritiikkiä, mutta kehu ja kritiikin suhde rakentuu sekvensseissä toisin kuin kritiikkiä edeltävänä toimintona. Tyypillistä on, että opettaja hyödyntää kehuva evaluointia kritiikin esittämisen jälkeen lieventämään jo annettua kritiikkiä.

Seuraavassa esimerkissä (3_10) opettajan kehuva evaluointi kohdistuu useimpien tämän luvun esimerkkien tapaan oppilaan tuottamaan kysymykseen. Opettaja kuitenkin asemoi evaluointivuoronsa tilanteessa hyvin toisentyyppisesti kuin edellä käsittelemissäni tapauksissa. Tässä kehuva evaluointi viittaa oppilaan jo aiemmin sekvenssissä tuottamaan kysymykseen ja samalla tasapainottaa opettajan aiemmin esittämää lievää kritiikkiä. Katkelma on historian ja yhteiskuntaopin oppitunnilta, ja tilanteessa käsitellään kunnallisveroa ja valtionveroa.

Esimerkki 3_10: ”Saltviik” (PA, O1: 3d, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 ope1: Saltviikissä oli kuustoist prossaa (.) ni ne ihmiset siel säästää
2 tälläsen (.) tälläsen siivun* sen kaks prosenttii (.) veroissa ymmärrätekö,
*PIIRTÄÄ TAULULLE
(12 riviä poistettu)
15 Juhani: ai viistuhat, ai m^{ont} v- euroo vuodessa.
16 ope1: [siis jos sä esimerkiks] nelkyt- nelkyttuhatta euroo, tienaat vuodessa,
17 Nina: [siis Saltviik saa,]
18 ope1: ni siit kaksprosenttii, [paljos se on.]
19 Nina: [siis paljo] toi Saltviik saa,
20 Juhani: se o:n kaheksan[sataa.]
21 Veijo: [se on] kuustoist,*
*NINALLE

((8 riviä poistettu))

30 Nina: eli neljätoist prosenttii Saltviikille ja kaks prosenttii [valtiolle,
 31 ope1: [mitäh*
 *KATSE NINAA, RYPISTÄÄ OTSAA
 32 ope1: (0,5) OPE PUDISTELEEE PÄÄTÄ, HUISKAUTTAA KÄDELLÄ
 33 Mona: ei: vaa seittemän prosenttii valtiolle ja (neljätoist prosenttii)*
 *KÄÄNTYY VIERESSÄ ISTUVAA NINAA KOHTI
 34 ope1: Nina on [nyt jossain ihan muissa maailmois,*]
 * KATSE OPPILAISIIN
 35 Nina: [>meneeks aina seittemän prosenttii valtiolle<,@i]han sama@,
 36 ope1: [e:i,*]
 *PUDISTELEEE PÄÄTÄ
 37 Tiia: [he he] hee=
 38 Nina: =no mitä* tos lukee valtio seittemän ja >kaheksantoist< Hyvinkää.
 *OSOITTAA TAULULLE
 39 ope1: tää on se mikä mei- meil on Hyvinkääl ↑lä=
 ((11 riviä poistettu))
 51 ope1: jos ihminen tienaa noin kolmetuhatta euroo kuukaudes ↑sa
 52 ni si] on noin kaksyksi prosenttii viiva kolkytprosenttii vero° prosent ↑ti°=
 53 Nina: =mm::
 54 ope1: kokonaisveroprosent ↑ti ja se jakaantuu Hyvinkäällä asuville niin että
 55 kaheksantoist siit menee (.) tonne* (.) koska se kaheksantoist on
 *OSOITTAA TAULULLE
 56 Hyvinkääläisille,* näin siis luokiteltu ja sit se (.) jos se asuu Saltviikissa,
 *KATSE OPPILAISIIN
 57 ni sil menee >kaks prosenttii< vähemmän kunnallisveroo, jollon sit tää (.)
 58 -> nii toi oli hyvä kysymys joo,* >mä ymmärrän< miks se (.) sua hämäs,
 *KATSE TAULUUN, RAAPII PÄÄTÄ
 59 kyl tääki sillon laskee, siis tänne näin ikäänku et, silloinhan se on
 60 kaksytkolme prosenttii tost=
 61 Jussi: =siis saaks valtio aina sen seittemän,=
 62 ope1: =ei:: kyl se saa sit enemmän, se on progressiivista se tulovero,
 63 muistatsä mitä se oli,

Opettaja selittää tilanteessa oppilaille sitä, kuinka kunnittain vaihteleva verotus vaikuttaa kansalaisen talouteen (*Saltviikissä oli kuustoist prossaa (.) ni ne ihmiset siel säästää tälläsen (.) tälläsen siivun*, r. 1–2). Tämän jälkeen hän laskee Juhanin avustuksella Saltviikissa asuvien kuntalaisten säästämän summan (r. 16, 18, 20). Nina tuottaa kysymyksen (*siis paljo toi Saltviik saa*, r. 19) ja yhteenvetomaisen vahvistusta hakevan vuoron (*eli neljätoist prosenttii Saltviikille ja kaks prosenttii valtiolle*, r. 30), jotka osoittavat hänen tarkastelevan asiaa eri näkökulmasta. Opettaja tuottaa responssina Ninan vuoroon avoimen korjausaloitteen (*mitäh*, r. 31), jolla hän orientoituu Ninan vuoroon kontekstissaan epäodotuksenmukaisena ja yllättävänä (ks. Haakana 2011: 49–53); Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi 2016: 260).

Tätä vahvistaa opettajan kehollinen viestintä: hän pudistelee päätään merkitsevästi ja haiskauttaa kädellään Ninan suuntaan (r. 32). Ninan vieressä istuva Mona tuottaa Ninalle selittävän vuoron kääntyen Ninan suuntaan (r. 33). Opettaja kommentoi vielä Ninan toimintaa metakommentilla, jota hän sävyttää partikkelilla, pronominilla ja intensiteetti-ilmauksella (*Ninā on nyt jossain ihan muissa maailmois*, r. 34). Samalla vuoroon tulee lievästi kritisoiva sävy, vaikka opettaja tuottaakin vuoron lempeällä äänensävyllä. Nina tuottaa vielä uuden kysymyksen, jonka loppuosa indikoi turhautumista (*meneeks aina seittemän prosenttia valtiolle*, *@ihan sama@*, r. 35). Opettajan kielteisen vastauksen ja Tiian naureskelun jälkeen Nina puolustautuu ja vetoaa taululla näkyvään (*no mitä tos lukee valtio seittemän*, r. 38).

Opettaja ryhtyy selittämään asiaa (r. 39, 51–), ja Nina osoittaa seuraavansa selitystä tuottamalla minimiresponssin (*mm::*, r. 53). Selitysvuoronsa keskellä opettaja tuottaa Ninan aiempaa kysymystä kehuvaan evaluointiin (*nii toi oli hyvä kysymys joo*, r. 58). Opettaja muotoilee vuoron prosessoivaksi vuoron alkuun ja loppuun asettuvilla partikkeleilla (*niin, joo*). Samalla opettaja tekee näkyväksi meneillään olevassa hetkessä rakentuvan ymmärryksen siitä, mihin Nina on aiemmin esittämällään kysymyksellä viitannut. Koolen (2014) mukaan luokahuoneen selitysseksensseissä on tyypillistä, että oppilaan ongelma jää usein eksplikoitamatta, jolloin vasta aivan sekvenssin lopussa opettaja ja oppilas saavuttavat yhteisen ymmärryksen selitettävästä (ma). Tässä sekvenssissä Nina eksplikoi ongelmansa suhteellisen selvästi kysymällä (r. 19, 35). Siitä huolimatta opettaja ja oppilas saavuttavat yhteisen ymmärryksen vasta loppusekvenssissä, jolloin opettaja sitoo selityksensä vastaamaan oppilaan ongelmaan (*kyl tääki sillon laskee*, r. 59).

Tässä sekvenssissä opettaja ja oppilaan välinen ymmärtämättömyys johti kuitenkin siihen, että Ninaan kohdistui lievää kritiikkiä (*Ninā on nyt jossain ihan muissa maailmois*, r. 34). Opettaja orientoituukin vuorossaan aiemmin esittämänsä kritiikkiin asemoimalla sekä itsensä että oppilaan vuorossaan toimijoina näkyviin (>*mā ymmärrän*< *miks se* (.) *sua hämäs*, r. 58). Hän siis kohdentaa vuoron yksilöidysti Ninalle keskellä selitysvuoroaan, joka on lähtökohtaisesti koko kollektiiville suunnattu (vaikkakin Ninan kysymyksestä motivoitunut). Samalla hän viittaa eksplisiittisesti itseensä toimijana ja osoittaa *mā ymmärrän* -il-

mauksella tunnistavansa oppilaan aiemman kysymyksen logiikan. Näin opettaja takautuvasti orientoituu aiemmin sekvenssissä esittämäänsä kritiikkiin tasapainottavasti ja lieventävästi, jopa hyvittelevästi.⁶⁹

Seuraavassa esimerkissä (3_11) opettaja tasapainottaa kehuvalle evaluoinnilla aiemmin antamaansa kirjallista palautetta. Katkelma on lukion äidinkielen ja kirjallisuuden runoanalyysin kirjoittamista käsittelevältä oppitunnilta. Käynnissä on kierros, jossa oppilaat kertovat, minkä ja kenen kirjoittaman runon ovat valinneet analysoitavaksi. Vesa on valinnut analysoitavakseen runon kirjailijalta, jonka tekstejä opettaja on aiemmin luonnehtinut haastaviksi.

Esimerkki 3_11: ”Pikku huomautus” (TA, O4: NA: SG 393, lukio, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Vesa: Ris:to °Ahti°,
2 ope4: ja Risto Ahdista mää jotaki kerr↑oin
3 Vesa: juu, jotain et ne on aika haastavia tai ainaki °muutamat niistä °,
4 ope4: joo: ja nyt ku sä sitte luit niit, sen mun kommenttini jälkeen et
5 ne on haastavia ni [ni-
6 Vesa: [↑mm
7 ope4: ni mites sä sit suhtauduit,
8 Vesa: no joo, kyllä mää huomasin et on ne aika semmosia (.) °semmosia °
9 >vaikeita ymmärtää ne jotkut< mutta mää nyt koitin valita
10 helpoimmasta päästä,
11 ope4: tota ni, mitäs mä olin, kirjottanu sinne sun krhm ensimmäisen
12 versios loppuun,
13 Vesa: että pitäisi saada (.) jotenkin ehjäksi (.) kokonaiseksi tekstiksi,
14 nyt °luetteloi liikaa°,
15 ope4: -> nii: mut silti, mult oli jääny tietenki >positiivinen puoli<
16 sanomatta et sähän oot ymmärtäny sen tekstin,
17 (1.0) OPPILAIDEN NAURUA
18 ope4: -> eheh et se et se, on niiku hyv- et jäi tämmönen pikku huomautus
19 tekemättä, et tota et ymmärretty mutta siis teksti ei oo ehjä,

Vesa palaa opettajan kehotuksesta muistelemaan, mitä opettaja on Risto Ahdin runoista aiemmin kertonut (*ne on aika haastavia*, r. 3). Oppilaan kuvattua valitsemaansa toimintatapaa (*mää nyt koitin valita helpoimmasta päästä*, r. 9–10) opettaja pyytää oppilasta lukemaan ääneen saamansa palautteen. Opettaja muotoilee vuoronsa näkyvästi tuotetuilla epävarmuuden ilmauksilla, esimerkiksi vuoronalkuisella *tota*-partikkelilla ja merkitsevällä rykymisellä

⁶⁹ Tätä tulkintaa mahdollisesti tukee se, että tuottaessaan kehuvaan evaluoinnin opettaja samanaikaisesti orientoituu kehollisin keinoin väärinymmärrykseen raapimalla päätä (r. 58).

(*tota ni, mitäs mä olin, kirjottanu, – – sinne sun **krhm** ensimmäisen* r. 11). Hän siis tässä ennakoi jo tulevaa merkitsemällä vuoronsa sitä sävyttävillä vihjeillä. Oppilas lukee ääneen opettajan antaman kirjallisen palautteen (*pitäisi saada (.) jotenkin ehjäksi (.) kokonaiseksi tekstiksi, nyt °luetteloi liikaa°*, r. 13–14). Oppilaan vuorossa on taukoja, ja hän tuottaa vuoron lopun hiljaisella äänellä, mikä indikoi, että palautteen ääneenlukeminen on potentiaalisesti arkaluonteista. Responssina opettaja tuottaa vuoron (r. 15–16), joka alkaa partikkeliketjulla (*nii:: mut silti*). Vahvasti konsessiivisena ilmauksena opettajan hyödyntämä *silti* osoittaa tässä oppilaalle annetun palautteen yhtäältä paikkansa pitävänä toisaalta kontekstissaan epäsovivana (VISK § 1139, 1142). Opettaja jatkaakin vuoroaan itsekriittiseen sävyyn ja viittaa itseensä toimijana, joskin tahattomana (***mult** oli jääny*, VISK § 1341). Samalla opettaja orientoituu vuorollaan (***tietenki** >positiivinen puoli< sanomatta*) siihen, että usein positiivinen palaute jää tekstipalautteessa ja muutoinkin palautteenannon yhteydessä näkyvästi eksplikoimatta (vrt. Svinhufvud 2013).

Eksplikoituaan oppilaalle positiivisen palautteen (*sähän oot ymmärtäny sen tekstin*, r. 16) opettaja jatkaa vielä ironisoiden omaa toimintaansa: hän luonnehtii sanomatta jäänyttä positiivista palautetta ”pikku huomautukseksi” ja tuottaa sen painokkaasti (*et jäi tämmönen **pikku huomautus** tekemättä*, r. 18–19). Sekä opettaja että oppilaat nauravat tämän jälkeen yhdessä. Suhteessa edelliseen esimerkkiin tämä on toisentyypinen, sillä opettaja ei varsinaisesti eksplikoi kehuva palautetta oppilaalle. Opettajan positiivinen palaute (*sähän oot ymmärtäny sen tekstin*) ei itsessään sisällä arvioivaa tai arvottavaa ilmausta. Opettajan palaute tulee tulkituksi positiiviseksi sitä kautta, että opettaja viittaa toisaalla vuorossaan sanomatta jääneeseen ”positiiviseen puoleen”, ja lisäksi suhteessa tietoon siitä, että oppilaan valitsema runo on haastava.

Molemmat tarkasteleman kritiikkiä tasapainottavat kehuvat evaluoinnit asettuvat sekvenssissä siten, että kehuva evaluointi seuraa jo selvästi aiemmin esillä ollutta kritiikkiä. Opettaja lieventää kehuvalla palautteella joko edellä sekvenssissä tuotettua kritiikkiä tai aiemmin annettua kirjallista palautetta, joka kuitenkin tilanteessa eksplikoidaan uudelleen ja tuodaan siten näyttämölle. Tämä erottaa tarkasteleman tapaukset esimerkiksi sellaisista kriittistä palautetta lieventävistä kehuista, jotka asemoituvat osaksi kriittistä palautetta joko sen alkuun (vrt. Svinhufvud 2013) tai muutoin lähelle sitä. Molemmissa analysoimissani tapauksissa

opettaja viittaa kehuvassa vuorossaan eksplisiittisesti itseensä toimijana: ensimmäisessä tapauksessa näkyvämmiin (*mä ymmärrän*) ja jälkimmäisessä tapauksessa etäännytetymmin (*multa oli jäänyt*). Tässä opettaja viittaamalla eksplisiittisesti itseensä tekee kehuvaan evaluoinnin näkyväksi ja asemoi itsensä suhteessa oppilaaseen. Näin hän hyvittää aiemmin esitettyä kritiikkiä, joka molemmissa analysoimissani tapauksissa osoittautuu jälkikäteen tarkasteltuna tarpeettoman kovaksi. Ensimmäisessä tapauksessa oppilaaseen kohdistuu kritiikkiä oppilaan ja opettajan yhteisen ymmärryksen uupuessa, minkä opettaja havaitsee myöhemmin sekvenssissä. Jälkimmäisessä tapauksessa tekstipalaute osoittautuu riittämättömäksi suhteessa siihen, mitä oppilas on todellisuudessa tehnyt.

3.6 Yhteenveto

Tässä luvussa olen analysoinut kehuviin evaluointivuorojen rakentumista ja pedagogisia tehtäviä. Tarkastelin aluksi kehuvaan kohdentamisen keinoja ja puhuttelua kehuvaan evaluoinnin osana (luku 3.3). Osoitin sitten kehuvaan evaluoinnin sekventiaalisesti moniulotteiseksi ja varioivaksi ilmiöksi. Esimerkiksi oppilaan kysymystä kehuvaan evaluointi asemoituu sekvenssissä tyypillisesti heti vuoron alkuun ennen vastausvuoroa tai muuta vuoron jatkoa. Näissä tapauksissa evaluoivan vuoron sekvenssiä jäsentävä tehtävä vaihtelee sen mukaan, miten opettaja käsittelee vuorovaikutuksessa oppilaan kysymystä. Sekventiaalinen moniulotteisuus näkyy myös tavoissa, joilla evaluoiva vuoro asemoituu opettajan kyselysykliin ja väljempään toiminnalliseen opetussykliin. Tällöin myös opettajan kehollisella toiminnalla on sekvenssin rakentumisessa keskeinen tehtävä (luku 3.4).

Tarkastelin kehuvia evaluointivaroja pedagogisesta näkökulmasta ja tutkin, miten opettaja kehuvaan evaluoinnillaan osoittaa oppilaan toiminnan relevanssin. Opettaja osoittaa esimerkiksi oppilaan kysymyksen relevantiksi hyödyntämällä sitä evaluointivaroa seuraavassa pedagogisessa siirroksaan ja siten osana agendankuljetusta (luku 3.5.1). Paikoin opettaja osoittaa oppilaan kysymyksen relevanssin myös työstämällä oppilaan kysymystä oppituntitilanteessa näkyvästi, mikä muovaa toimintalinjaa (luku 3.5.2). Pedagogisena keinona opettaja hyödyntää kehuvaan evaluointia myös kritiikin tasapainottamisessa tilanteissa, joissa jo aiemmin annettua kritiikkiä lievennetään kritiikin esittämisen jälkeen (luku 3.5.3).

4 Toimijaviitteiset evaluointivuorot – oppilaan toiminnan ohjailu

Edellisessä luvussa käsittelemissäni kehuviissa evaluointivuoroissa opettaja evaluoivalla toiminnallaan kuljettaa oppituntia eteenpäin ja osoittaa oppilaiden toiminnan relevanssin. Tässä luvussa käsittelen evaluointia keinona oppilaiden toiminnan ohjailuun, mutta näkökulmani ja tarkasteleman rakenteet ovat toisentyypiset. Tarkastelen evaluoivia vuoroja, joilla opettaja määrittää oppilaille sopivan toiminnan rajoja suhteessa odotuksenmukaiseen oppijanroolin toteuttamiseen. Fokusoin tarkastelussani evaluointivuoroihin, joissa opettaja asemoi tilanteen toimijat näkyviin joko viittaamalla eksplisiittisesti itseensä tai sekä itseensä että oppilaaseen toimijana. Tutkin myös sellaisia vuoroja, joissa opettaja asemoi itsensä vuoroon hyödyntäen erityyppisiä asennoitumista osoittavia kehysfraaseja ja tunnelmauksia. Vuoroissa opettaja siis viittaa toimijoihin monin eri tavoin, ja siksi kutsun näitä vuoroja toimijaviitteisiksi evaluointivuoroiksi. Toimijaviitteisessä vuorossa opettaja osoittaa vuoron toimijan tai toimijat sekä heidän positionsa meneillään olevassa tilanteessa ja rakentaa siten yhdessä muiden tulkintavihjeiden kanssa vuorolle tulkintakehysten.

Selvitän sitä, miten opettaja erityyppisissä sekventiaalisissa konteksteissa hyödyntää toimijaviitteisiä evaluointivuoroja oppilaan toiminnan säätelyssä: yhtäältä toiminnan rajojen määrittelyssä ja toisaalta niiden neuvoteltavuuden osoittamisessa. Tarkastelen lisäksi sitä, miten opettaja evaluointivuorollaan peilaa tilanteen pedagogisia tavoitteita ja odotuksia osallistujaroolien toteuttamisesta ja samalla ohjaa oppilaita näiden tavoitteiden toteuttamiseen ja mielekkääseen osallistajuuden rakentamiseen. Tämä luku etenee seuraavasti: Kuvaan aluksi lyhyesti toimijaviitteisiä evaluointivuoroja sekä käyttämäni toimijaviitteisyyden käsitettä (4.1). Suhteutan sitten toimijaviitteisiä vuoroja aiempaan tutkimukseen persoonaviittauksista ja erityisesti itseen viittaamisesta vuorovaikutuksessa (4.2). Tämän jälkeen teen lyhyen katsauksen toimijaviitteisten vuorojen muotoilutyypeihin (4.3) ja vuorojen sekventiaaliseen asemoitumiseen (4.4). Keskityn sitten tarkastelemaan toimijaviitteisten vuorojen pedagogista potentiaalia kahdesta päänäkökulmasta: toiminnan rajojen osoittaminen (4.5) ja toiminnan neuvoteltavuus ja jaettuus (4.6). Kokoan lopuksi havaintoni yhteen ja pohdin, miten toimijaviitteinen vuoro toimii opettajan pedagogisena resurssina oppilaan toiminnan rajojen määrittelyssä ja mielekkään osallistajuuden säätelyssä (4.7).

4.1 Toimijaviitteisyys evaluointivuorossa

Toimijaviitteisissä evaluointivuoroissa opettaja viittaa itseensä eksplisiittisesti toimijana persoonaviittauksella (*en **mä** väitäkää et se helppoo on mut* [PA, O2: 2a]; ***mä** oon vähän huolissani tästä* [PA, O1: 2d]). Näin hän vuorossaan asemoi itsensä toimijana näkyvästi suhteessa oppilaan meneillään olevaan tai tulevaan toimintaan. Useissa tapauksissa opettaja eksplikoi evaluointivuorossa näkyvästi myös oppilaan toimijana (*jos **sua** ei kiinnosta ni sille **mä** en voi yksinkertasesest mitää* [PA, O1: 3c], ***mä** en vastaa ennen ku **sä** oot kaivanu sen esiin* [PiLA, O2, NA: SG349A]) ja asemoi siten itsensä suhteessa oppilaaseen osallistujaroolinsa toteuttajana. Lähes kaikissa evaluointivuoroissa opettaja käyttää persoonaviittausten puhekielisiä variantteja eli *mä*- ja *sä*-muotoja (*mua, mulla, mun mielestä; sua, sulla*)⁷⁰, joita pidetään nykyään vakiintuneina muotoina paitsi pääkaupunkiseudun puhekielessä (ks. esim. Lappalainen 2015; Raevaara 2015) myös institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi asiointikeskusteluissa (Lappalainen 2006a: 295; ks. myös Leiber 2003).

Vaihtoehtoisesti opettaja rakentaa evaluointivuorossaan toimijaviittauksen etäännytetymmin. Tällöin hän viittaa evaluointivuorossaan itseensä toimijana esimerkiksi episteemisillä kehysfraaseilla (*nii mut se alku menee jotenki **mun mielest** sekasi* [PA, O2: 1b]), ajatteluprosessia kuvaavilla kehysilmauksilla (*tossa **mä mietin** heti >tulee nyt **mieleen**, et voisko< sitä* [PA, O1: 1a] tai tunneilmauksilla (***mua** nii **harmitti*** [PA, O1: 3a]). Näissä vuoroissa opettaja pääsääntöisesti jättää eksplikoimatta oppilaan toimijana tai viittaa oppilaaseen muuntyyppisillä keinoilla kuin edellä kuvatuissa eksplikoiduissa tapauksissa. Eksplikoidut evaluointivuorot ja kehystetyt vuorot ovat siis muotoilultaan ja pedagogisilta funktioiltaan lähtökohteisesti erityyppisiä vuoroja. Joissain tarkastelemissani sekvensseissä opettaja kuitenkin hyödyntää erilaisia toimijoihin viittaamisen keinoja rinnakkain, mikä osoittaa, että evaluointivuorossa viittaukset toimijoihin ovat joustavia ja vuorovaikutuksessa muovautuvia rakenteita.

Evaluointivuoron toimijalla tai toimijoilla viitaan vuorovaikutustilanteen konkreettisiin toimijoihin, ja siten käyttämäni toimijan käsite eroaa näkökulmaltaan esimerkiksi yhteiskunta- ja kasvatustieteissä melko taajaan hyödynnetystä toimijuuden käsitteestä. Kasvatustieteissä

⁷⁰ Aineistossani on vain muutamia erityistapauksia, joissa opettaja käyttää yleiskielistä *minä*-muotoa (*sillon ku **MINÄ** olin nuori* [PA, O1: 3e]). Tällöin on kyse esimerkiksi vuoronsisäisestä koodinvaihdosta, jolla merkitään puheessa siirtymä tyyliteltyyn puheeseen (vrt. Pispä & Sorjonen 2015; ks. myös Lappalainen 2015).

toimijuuden käsitettä on hyödynnetty tarkasteltaessa esimerkiksi oppilaan ja opiskelijan toimijuuden merkitystä oppimistilanteissa (ks. esim. Lipponen & Kumpulainen 2011; Rajala 2016) ja opettajan ammatillisen toimijuuden rakentumista (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013). Kielentutkimuksessakin toimijuuden käsite on nivelletty tyypillisesti laajempaan yhteiskunnalliseen kontekstiin. Kielenoppimis- ja monikielisyystudiumuksessa toimijuutta on tarkasteltu esimerkiksi siitä näkökulmasta, kuinka opiskelijan osallisuus asiantuntijayhteisön jäsenenä rakentuu (Alanen, Huhta, Taalas, Tarnanen & Ylönen 2011) ja kuinka lasten aktiivinen toimijuus muovaa kieliin sosiaalistumista kaksikielisissä perheissä (Bergroth 2015).

Toimijaviitteisyys on oma käsitteeni, ja se on mukaelma esimerkiksi vuorovaikutuslingvistiisessä persoonareferenssin kuvauksessa hyödynnetystä puhujaviitteisyyden käsitteestä (vrt. esim. Helasvuo 2008).⁷¹ Helasvuo (2008: 193–196, 199–200) käyttää puhujaviitteisyyden käsitettä yksikön 1. persoonan viittaussuhteiden ja sen rajojen kuvaamiseen: hänen mukaansa kontekstuaalisella tulkinnalla voidaan puhetilanteessa tehdä rajanvetoa *minän* puhujaviitteisen ja avoimen käytön välillä. Toimijaviitteisissä vuoroissa ilmauksen referentiaalinen ala on tyypillisesti melko yksiselitteinen. Analyysini fokuksessa on siten ensisijaisesti viittauskäytänteiden hyödyntäminen vuorovaikutuksessa evaluointivuoron resurssina ja sitä kautta pedagogisena työkaluna. Tarkastelemissani sekvensseissä myös viittauksen ala nousee kuitenkin paikoin relevantiksi: etenkin pidemmissä sekvensseissä eksplikoitujen toimijaviittausten ympärille kasautuu implisiittisempiä viittauksia (esim. nollapersoonaa tai geneerinen *sä*-pronomini, ks. tarkemmin esim. luku 4.5.2), mikä vaikuttaa osallistujien tulkintaan ja sitä kautta sekvenssin toimintalinjan rakentumiseen.

Tarkastelen tässä luvussa toimijaviitteisiä evaluointivuoroja, joilla opettaja välittää enemmän tai vähemmän kriittistä evaluointia kohdistuen oppilaan vuoroon tai toimintaan tai antaa korjaavaa palautetta. Tämän rajauksen olen tehnyt aineiston ehdoilla. Kehuvien evaluointivuorojen analyysissä käsitelin muutamia tapauksia, joissa opettaja viittaa evaluointivuorossaan itseensä toimijana vastaavantyyppisillä rakenteilla (*se on oikeesti hieno se on must hienosti ajateltu* [TA, O3: NA: SG 393]; *nii toi oli hyvä kysymys joo >mä ymmärrän<*

⁷¹ Myös esimerkiksi Larjavaara hyödyntää semanttis-pragmaattisessa pronominaalideiksen tarkastelussa käsitteitä puhuja- ja kuulijaviitteisyys (ks. Larjavaara 2007: 316–317; vrt. puhuja- ja kuulijanäkökulmaisuus 278–279).

miks se sua hämäs [PA, O1: 3d]; ks. tarkemmin luvut 3.3.2, 3.5.3). Näissä vuoroissa opettaja hyödyntää toimijaviittauksia osin samantyyppisissä tehtävissä kuin tämän luvun tapauksissa. Luonnollisesti opettaja viittaa itseensä runsaasti myös omaa toimintaa kuvaavissa vuoroissa (*tossa tuliki jo toi minkä **mä** kerkesin sanomaankin* [PA, O2: 3d], *mihis tota **mä** oon sanonu teille sen kokeen* [PA, O1: 3a]).⁷² Näissä vuoroissa opettaja puhuu itsensä toimijana näkyviin mutta ei välitä evaluoivaa asennetta eikä niihin vuorovaikutuksessa orientoitua evaluoivina, ja siksi olen rajannut nämä vuorot kokonaan tarkastelun ulkopuolelle.

4.2 Persoonaviittaukset aiemman tutkimuksen valossa

Tässä alaluvussa teen lyhyen katsauksen aiempaan tutkimukseen persoonaviittauksista, erityisesti *minä*-persoonapronominista. Suhteutan sitten toimijaviitteiset vuorot tutkimuskohteenä aiempaan vuorovaikutustutkimukseen itse viittaamisesta ja pronomini viittauksista opettajan puheessa. Suomenkielisessä puhutussa vuorovaikutuksessa eksplisiittisiä *minä*-persoonaviittauksia on tutkittu vain vähän (ks. kuitenkin esim. Raevaara 2015a; Lappalainen 2006b, 2015), ja ylipäättään suomen *minä*-persoonasta on julkaistu suhteellisen niukasti tutkimusta (ks. kuitenkin Leiber 2003; Pälli 2003; Helasvuo 2008).⁷³ Tämä heijastelee feministisen persoonaviittausten tutkimuksen painopisteitä yleisemminkin: fokus on ollut eksplisiittisesti ilmaistujen persoonaviittausten sijaan implisiittisissä ja viittaussuhteiltaan avoimissa tai epäspesifeissä rakenteissa, kuten nollapersoonassa ja passiivissa (Helasvuo 2008: 186–187; ks. esim. Laitinen 1995, 2006; Hakulinen 2001; Helasvuo & Laitinen 2006; Helasvuo & Vilkuna 2006). Tätä osin selittää se, että esimerkiksi deiktistä ja puhetilanteen mukaan määräytyvää *minä*-muotoa on pidetty viittaussuhteiltaan melko yksiselitteisenä muotona (VISK § 716) ja siten mahdollisesti esimerkiksi referenssin näkökulmasta epäkiinnostavana tutkimuskohteenä. Helasvuon (2008) mukaan kuitenkin myös *minä*-viittauksen voi joissain tapauksessa tulkita avoimena eli geneerisenä viittauksena (ks. myös esim. Halonen 2008: 145–147; Larjavaara 2007: 318).

⁷² Luukka ja Markkanen ovat havainneet, että akateemisissa diskurssissa eksplisiittiset itse viittaukset liittyvät tyypillisemmin tilanteisiin, joissa puhuja esittää itsensä pikemminkin tekijänä (esim. *seuraavaksi esittelen...*) kuin tietävänä (esim. argumenttien tai mielipiteiden esittäjänä) (Luukka & Markkanen 1997: 186).

⁷³ Suomen kielen rakennepiirteiden tarkastelussa on jonkin verran sivuttu *minä*-pronominin käytön eroja puhutussa ja kirjoitetussa kielessä (Helasvuo 1988; Shore 1992).

Kirjoitetussa akateemisessa diskurssissa *minä*-viittauksia on jonkin verran tutkittu muun muassa tekstiin rakentuvien diskursiivisten roolien ja diskurssifunktioiden näkökulmasta (ks. esim. Kuo 1999; Solin 2009; Rahtu 2015). Persoonaviittausten frekvenssiä on myös vertailtu puhutussa ja kirjoitetussa akateemisessa diskurssissa ja havaittu, että suorat 1. persoonan viittaukset ovat puhutussa kielessä selvästi yleisempiä kuin kirjoitetussa kielessä sekä englanninkielisillä että suomenkielillä puhujilla (Luukka & Markkanen 1997; ks. myös Biber 2006). Kiinnostavaa on, että persoonaviittausten tutkimus kuitenkin vaikuttaa painottuneen kirjoitetun akateemisen kielen tarkasteluun. Korpuslingvistiikan keinoin puhuttua akateemista kieltä on tutkittu lisäksi esimerkiksi yliopistoluennolla (ks. esim. Fortanet 2004; Biber 2006; Csomay 2007).

Aiempi tutkimus suomen kielen yksikön 1. persoonan viittauksista puhutussa kielessä on keskittynyt pronominisubjektin merkitsemisen vaihteluun eli siihen, millä ehdoin pronominisubjekti esiintyy puheessa ilmipantuna (*minä sanon*) ja milloin se jätetään ilmaisematta (*sanon*) (esim. Lappalainen 2006b; Duvallon 2006). On esitetty, että esimerkiksi direktiiveissä pronominisubjektin puuttuminen on säännönmukaista useissa vuorovaikutuskontesteissa (asiointikeskustelujen osalta ks. Lappalainen 2006b: 41). Viime vuosina erityyppisiä itseen viittaamisen muotoja ja niiden työnjakoa sekä vuorovaikutusfunktioita on kuitenkin tutkittu yksityiskohtaisemmin esimerkiksi nuorten välisistä keskusteluista (Raevaara 2015a) ja yksilö- ja ryhmähaastatteluaineistoista (Lappalainen 2015).⁷⁴

Raevaaran mukaan (2015a: 183) nuoret osoittavat *meitsi*-muodolla keskustelussa näkökulman muutosta, jossa siirrytään kuvaamaan omaa toimintaa ja asetetaan se vuorovaikutuksessa näyttämölle. Lisäksi nuoret varioivat puheessaan pronominin muotoa (*minä*, *mä* ja subjektipronominin lausuma) ja paikkaa lausumassa ja ilmentävät sitä kautta omaa ja toisten asemaa ja osallisuutta toiminnassa (mas. 189). Lappalaisen (2015: 420, 438) mukaan yksikön 1. persoona on leimallinen keskustelujaksoissa, joissa puhuja toimivana agenttina on fokuksessa. Sen sijaan nollapersoona esiintyy haastatteluaineistoissa keskustelujaksoissa, joissa esitetään kokijan näkökulma tai kategorisoidaan implisiittisesti itseä ja muita (mp.). Täydennän tutkimusta itseen viittaamisen käytänteistä vuorovaikutuksessa tarkaste-

⁷⁴ Aineistossa haastateltavat kuvaavat elämänvaiheitaan ja suhdettaan asuinalueeseensa ja kielenkäyttöön.

lemalla toimijoihin viittaamista evaluoinnin resurssina institutionaalisessa vuorovaikutustilanteessa. Evaluointivuorojen tarkastelussa lähdän liikkeelle osittain samansuuntaisilla kysymyksillä kuin aiemmissa itseen viittaamisen tutkimuksissa (vrt. esim. Raevaara 2015a), mutta näkökulmani on pedagoginen: millaisena pedagogisena resurssina opettaja hyödyntää itseen ja toisiin osallistujiin viittaamista vuorovaikutuksessa, ja kuinka opettaja toimijaviittauksilla merkitsee tilanteen osallistujat ja heidän asemansa (ks. tarkemmin esim. luvut 4.3.1 ja 4.5).

Tutkimuksessani näkökulma itseen viittaamiseen on kuitenkin laaja, sillä tarkastelen myös evaluointivuroja, joissa opettaja viittaa itseensä episteemisillä fraaseilla (*mun mielest*) tai ajatteluprosessia kuvaavilla ilmauksilla (*mä mietin, mä jäin miettimään*). Svinhufvud (2008, 2011, 2013) on tutkinut graduopponentin palautevuorojen rakentumista ja esittää, että palautevuoroissa ajatteluprosessia kuvaavat ilmaukset (*mä jäin miettii, mulle tuli mieleen*) rakentavat palautteen alustavaksi ja ehdottavaksi. Vaikka Svinhufvudin tutkimusaineistona on graduistuntoja eli vertaisvuorovaikutusta, se on asetelmaltaan lähellä omaani: kyse on arvioivan vuoron muotoilusta kasvokkaisessa palautteenantotilanteessa.

Episteemisiä fraaseja sen sijaan on tutkittu asennoitumisen osoittamisen keinona arkikeskusteluaineistoista; esimerkiksi Kärkkäinen (2003, 2007) on tutkinut englanninkielisiä kehysfraaseja (*I think, I guess*) ja Rauniomaa (2007) suomenkielisiä rakenteita (*minusta, minun mielestä*). Tutkimuksissa on osoitettu, että kehystäessään vuoronsa episteemisellä fraasilla puhuja samalla orientoituu muihin osallistujiin ja kutsuu heitä asennoitumaan (ks. Kärkkäinen 2007; Rauniomaa 2007). Rauniomaan mukaan (2007: 247) *minun mielestä* -rakenteella paitsi merkitään arkikeskustelussa siirtymää ensimmäisen position kannanottovuoroon eri vuorojen välillä tai vuoron sisällä myös ennakoidaan erimielisyyden osoittamista toisen position kannanotossa, mikä osoittaa puhujan orientoituvan keskustelukumppaniin potentiaalisena kannanottajana ja kutsuvan tätä ottamaan kantaa. Tarkastelen kehysfraaseilla muotoiltuja evaluointivuroja toiminnan neuvoteltavuuden osoittamisen näkökulmasta, ja tutkimukseni osin tukee löydöksiä arkikeskusteluaineistoista.

Luokkahuonevuorovaikutuksessa *I think* -rakennetta on jonkin verran tarkasteltu yliopistopettajien ja -opiskelijoiden resurssina (esim. Fortanet 2004b; Kirkham 2011). Fortanet

(2004b: 74) pitää evaluointia *I think* -rakenteen sekundaarifunktiona tilanteissa, joissa evaluointi kohdistuu opiskelijan tulkintaan opetetusta asiasta (*opinion-evaluation*). Tällöin rakenne palvelee pikemmin keskustelijoiden välisen vuorovaikutuksen rakentumista kuin varsinaista asiasisältöjen evaluointia (mas: 80). Luokkahuoneessa opettajien ja opiskelijoiden puheessa esiintyviä persoonaviittauksia on yleisesti ottaen tutkittu aiemmin pääsääntöisesti korkeakouluaineistoista ja korpuslingvistisin menetelmin (ks. esim. Fortanet 2004; Biber 2006; Csomay 2007; ks. kuitenkin Ahtosalo 2012; Tengbergen 2012).

Opettajan puheen pronomini- ja muodoista kiinnostusta on herättänyt erityisesti inklusiivinen *me*-muoto (esim. *there are lots of articles we've already read in the course pack*),⁷⁵ jota on tarkasteltu luokkahuoneen osallistujien yhteistyön ja solidaarisuuden merkitsijänä (ks. esim. Nikula 2002: 453, 455–456; Fortanet 2004; Milne 2006). Inklusiivista muotoilua on pidetty ideaalina resurssina esimerkiksi dialogisen luokkahuonepuheen rakentamisessa, kun opettaja pronomini- ja muodoilla asemoi itsensä ja oppilaat luokkahuoneessa yhteisen institutionaalisen tavoitteen toteuttajiksi (*we*-pronomini kootusti ks. Oliveira 2010: 106–107; myös Rounds 1987; Manke 1997). Suomenkielisessä opettajan puheessa inklusiivinen *me* voi olla eksplikoituna (*me* **mennään** nyt siis luku kerrallaan mennään läpi [PA, O2: 1c]) tai implisiittisesti osana passiivimuotoa (*nyt siis kerrataan koko koealue alusta loppuun* [PA, O1: 3a]; *no nii rauhotutaanpa* [PA, O1: 2a]).⁷⁶ Tämän tyyppistä kollektiivisen tekijän implikoivaa muotoilua esiintyy aineistossani opettajan puheessa suhteellisen taajaan opetustilanteen siirtymissä ja oppilaskollektiiville suunnatussa ohjailevassa puheessa, esimerkiksi passiivimuotoisissa direktiiveissä (**luetaan** se pieni kappale vielä siitä [PA, O2: 2a], *ottakaa vihko silti esille eli **tehään** samalla lyhyet muistiinpanot* [PA, O2: 2c]).

Opettaja rakentaa toimijaviitteistä evaluointia hyvin erityyppisillä keinoilla kuin esimerkiksi edellä kuvatut tekijäviitteisyydeltään inklusiivisiksi muotoillut ilmaukset. Tarkoitukseni ei siis ole suhteuttaa näitä rakenteita toisiinsa sen enempää määrällisesti kuin laadullisesti omassa aineistossani tai suhteessa aiempiin tutkimustuloksiin. Tavoitteeni on sen

⁷⁵ Esimerkki on Fortanetin artikkelista (2004: 60).

⁷⁶ Inklusiivinen *me* (*inclusive we*) on suomen kielen tutkimuksessa käsitteenä käytössä myös tekstintutkimuksessa, ja sillä viitataan muotoihin, joihin on sisällytetty sekä kirjoittaja-puhuja että kuulija-lukija (Kuo 1999: 126). Vastaavantyyppisiä rakenteita on tarkasteltu kirjoitetussa kielessä myös dialogisena passiivina (Makkonen-Craig 2005). Pragmaattisessa kielentutkimuksessa on käytetty käsitettä empaattinen deiksis (esim. Larjavaara 2007).

sijaan opettajan evaluoivan toiminnan tarkastelun kautta monipuolistaa kuvaa opetustilanteissa hyödynnettyjen pronomini- ja viittausten käytöstä, sillä kokonaiskuva pronomini- ja viittausilmauksista luokahuonevuorovaikutuksessa on hyödynnettyjen tutkimusmenetelmien ja aineistojen näkökulmasta jäänyt suhteellisen yksipuoliseksi. Tutkin evaluoivaa toimintaa, jonka rakentamisessa opettaja hyödyntää pronomini- ja viittauksia, ja keskityn toimijaviitteisten evaluointivuorojen analyysissäni vähemmän tutkittuihin *minä*- ja *sinä*-muotoihin. Tarkastelen toimijaviitteisiä evaluointivaroja keskusteluanalyysin keinoin ja tuon siten menetelmällisesti uuden näkökulman tutkimukseen luokahuonepuheen pronomini- ja viittausilmauksista. Vaikka korpuslingvistikalla tutkimuksella on voitu kartoittaa esimerkiksi opettajan puheen pronomini- ja viittausilmausten frekvenssejä ja diskurssifunktioita (ks. esim. Fortanet 2004), vuorovaikutustilanteiden systemaattinen tarkastelu ja osallistujien orientoituminen vuorovaikutuksessa hyödynnettyihin rakenteisiin on jäänyt tutkimatta. Tarkastelemalla toimijaviitteistä evaluointia laajemman sekvenssin osana osoitan, että muodoltaan suhteellisen yhtenäiset pronomini- ja viittausilmaukset voivat luokahuonevuorovaikutuksessa toimia hyvin erityyppisissä pedagogisissa funktioissa ja muovata opetussekvenssin toimintalinjaa monin tavoin.

4.3 Toimijoihin viittaaminen evaluoinnin resurssina

Toimijaviitteistä evaluointia on aineistossani suhteellisen paljon. Olen koodannut toimijaviitteisiä evaluointivaroja yhteensä 86 kappaletta, ja näitä varoja esiintyy kaikilla tutkimusaineistoni neljällä opettajalla. Vuoron muotoilun näkökulmasta kokoelmassa on jonkin verran variaatiota. Pääsääntöisesti opettaja kuitenkin muotoilee toimijaviitteisen vuoron joko a) eksplikoimalla tilanteen toimijan tai toimijat näkyvästi tai b) viittaamalla itseensä toimijana episteemisillä kehysfraaseilla tai muilla kehysrakenteilla tai tunneilmauksilla. Olen muodostanut nämä kaksi vuoronmuotoilun pääryhmää ensisijaisesti vuorojen pedagogisten funktioiden perusteella. Vuorojen muotoilu heijastelee sitä, miten opettaja orientoituu vuorossa evaluoitavaan. Samalla opettaja myös erityyppisesti muotoilluilla varoilla jäsentää vuorovaikutustilannetta eri tavoin. Eksplikoituja toimijaviitteisiä varoja on kuitenkin aineistossani enemmän kuin kehysfraaseilla ja -rakenteilla sekä tunneilmauksilla muotoiluja. Lisäksi muutamissa tarkastelemissani sekvensseissä opettaja käyttää eri muotoilutyyppisiä rinnakkain, joten ryhmät eivät ole tarkkarajaisia ja systemaattisesti tietyissä vuorovaikutuskonteksteissa esiintyviä.

4.3.1 Toimijoiden positioiden eksplikointi

Opettaja muotoilee toimijaviitteisen evaluoinnin eksplikoimalla vuorossaan näkyvästi toimijoiden positiot: hän viittaa persoonapronomeineilla eli puheaktipersonoilla (1. ja 2. persoona) itseensä ja oppilaaseen. Samalla kun opettaja eksplikoi vuorossaan toimijoiden positiot, hän tyypillisesti etualaistaa joko itsensä toimijana (*en **mä** väit⁷⁷äkkää et se helppoo on* [PA, O2: 2a]) tai oppilaan ja tämän toiminnan evaluoinnin kohteena (*jos **sua** ei kiinnosta, ni sille **mä** en voi yksinkertases⁷⁷ mitää* [PA, O1: 3c]). Esimerkit havainnollistavat, että vuoron tulkintakehystä rakentaa ensinnäkin se, missä järjestyksessä opettaja eksplikoi toimijat ja muun vuoron sisällön (VISK § 1366). Opettaja muotoilee vuorossa toiminnan usein kieltorakenteilla (*en, ei*), mikä vaikuttaa toimijoiden ilmaisemiseen vuorossa (Lappalainen 2006b). Tämän lisäksi vuoron tulkintaa ohjaavat erityyppiset vihjeet, esimerkiksi edellä näkyvissä esimerkeissä kommenttiadverbiaali (*yksinkertases⁷⁷*), kieltohakuinen pronomini (*mitää*, VISK § 757), sävypartikkeli (*nyt*) ja huomionkohdistin (*hei*). Vuorojen tulkintaa täydentävät joissain tapauksissa myös toimijanpositiota vahvistavat asenneverbit ja erityiset leksikaaliset valinnat (*nyt **mä haluan** tän **terottaa** sulle* [PA, O1: 4a]).

Samalla kun opettaja evaluointivuorossaan etualaistaa jommankumman toimijan suhteessa toiseen, hän asettaa vuorossa toimijoiden positiot kontrastiivisiksi (vrt. esim. Lappalainen 2006b; myös Mauranen & Tiittula 2005: 46, 48; Shore 1992: 349–350; Hakulinen 1975: 89).⁷⁸ Toimijoiden kontrastointi on noussut itseen viittaamisen tutkimuksissa jo aiemmin esiin. Sekä Raevaara (2015a: 184) että Lappalainen (2015: 428) puhuvat *minä*-viittauksen kontrastoivasta käytöstä: eksplikoidulla *minä*-viittauksella rakennetaan kontrasti suhteessa toisiin puhujiin tai muihin henkilöihin. Lappalaisen mukaan (2006b: 50) asiointikeskustelussa puhujana oleva virkailija voi ilmipannulla subjektipronominilla osoittaa kontrastia muihin instituution toimijoihin, esimerkiksi toiseen samoja tehtäviä hoitavaan virkailijaan. Lisäksi keskusteluaineistoissa puhuja voi erityisesti 1. persoonan yleiskielisellä *minä*-variantilla osoittaa kontrastia itsen ja muiden välillä (Lappalainen 2015). Raevaaran (2015a: 185) mukaan nuorten keskusteluissa *minä*-pronominia käytetään kohosteisuuden keinona, kun puhuja kontrastoi esimerkiksi kiistelytilanteessa oman asemansa suhteessa muihin osallistujiin sekä meneillään olevan toiminnan että topiikin suhteen.

⁷⁷ *Yksinkertaisesti* esiintyy usein kieltohakuisten syntaktisten rakenteiden yhteydessä (ks. esimerkit VISK § 1623, 1637).

⁷⁸ Hakulinen (1975) nostaa kontrastiivisen teeman esiin lauseen sanajärjestyksen ilmiönä.

Eksplikoidut toimijaviitteiset evaluointivuorot motivoituvat lähtökohtaisesti yksittäisen oppilaan vuorosta. Opettaja osoittaa vuorossaan näkyvästi itsensä evaluojana ja usein rajaa oppilaan ja oppilaan toiminnan evaluoinnin kohteeksi (*en **m**ä nyt ala **k**eksimään **s**ulle* [PA, O2: 3a]). Samalla vuorot ovat oppilaan toimintaa ohjailevia ja siihen vaikuttavia. Joissain tapauksissa vuoro voi olla suoraan muotoiltukin direktiiviksi (*voitsä hei [lopettaa pöydän naputtamisen] **m**ä en saa ajateltua* [PA, O1: 3c]). Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettaja toimijaviitteisen vuoron sisältävissä sekvensseissä ohjailisi ainoastaan yksittäisen oppilaan toimintaa, vaan suhteuttaessaan oppilaan toimintaa normeihin ja odotuksiin oppijanroolista hän samalla puhuttelee koko oppilaskollektiivia. Tämä näkyy siinä, että usein ohjaileva puhe yksilöidyn evaluointivuoron jälkeen sekvenssissä tavalla tai toisella kohdistetaan puhutellun oppilaan lisäksi koko kollektiiville (***v**aatii sitä et se pitää ite miettiä* [PA, O2: 2a]; *yhestä tehtävästä saa **k**akstoist **p**istettä – et kyl se **p**itäs motivoida.* [PA, O1: 3c]). Muotoilultaan eksplikoidut toimijaviitteiset vuorot kuitenkin eroavat selvästi esimerkiksi sellaisista ohjailevista vuoroista, joilla opettaja välittää kriittistä evaluointia jo lähtökohtaisesti koko oppilaskollektiivin toimintaa kohtaan. Tällaisia vuoroja ovat esimerkiksi koko kollektiiville kohdistetut työrauhavuorot (*hei nyt kaikki kuunnelkaa* [PA, O2: 1a]; ks. Ristevirta 2007; myös Dalton-Puffer & Nikula 2006) tai muut tekijäviittaukseltaan epäspesifit kriittistä evaluointia välittävät vuorot (*siis missä ne kokeet on, ku niistä **s**anottii et otatte mukaa* [PA, O1: 1a], *nyt **t**ulee tärkeet asiat, ilman keskeytystä sit kiitos* [PA, O1: 3a]).

4.3.2 Kehysrakenteet ja tunneilmaukset

Opettaja muotoilee toimijaviitteisen evaluointivuoron paikoin siten, että hän viittaa vuorossaan itseensä toimijana tai kokijana erilaisilla kehysrakenteilla. Kun edellä kuvaamissani eksplikoiduissa toimijaviitteisissä vuoroissa vuoron toimija tai toimijat tehdään selvästi näkyväksi, kehysrakenteilla muotoilluissa vuoroissa opettaja viittaa vain itseensä ja etäännytetymmin. Tällöin opettaja hyödyntää evaluointivuorossaan kehysrakenteena esimerkiksi episteemisia fraaseja (*nii mut se alku menee jotenki **m**un **m**ielest sekasi* [PA, O1: 1b]; ***m**ust **t**untuu et se meni vähän nyt väärin[↑]**p**äin*), joilla hän rakentaa evaluointivuorosta neuvottelevan ja samalla oppilasta osallistavan. Episteemisellä fraasilla tarkoitetaan tyypillisesti melko kiteytyneitä rakenteita, jotka muodostuvat puhujaviittauksesta ja verbistä sekä mahdollisesti täydennyksestä [*I think (that)*] (ks. Kärkkäinen 2005: 38–45). Episteemisyyden

ilmauksia on tarkasteltu asennoitumisen osoittamisen keinoina erityisesti arkivuorovaikutuksessa (Kärkkäinen 2005: 38; Rauniomaa 2007). Kehysfraaseilla muotoiluissa toimijaviitteisissä vuoroissa myös vuoron muut muotoilukeinot, esimerkiksi pehmentimet (*vähän*) ja suunnittelupartikkelit (*jotenki*, VISK § 861), sävyttävät vuoroa ja ohjaavat sen tulkintaa. Näissä vuoroissa opettaja ei yleensä eksplisiittisesti viittaa oppilaaseen toimijana, vaan etäännyttää tämän toimijana (*se alku menee, se meni*). Kiteytyneiden kehysfraasien lisäksi opettaja muotoilee toimijaviitteisen vuoron joskus myös viittaamalla itseensä toimijana persoonapronominilla ja käyttämällä kognitiiviseen toimintaansa viittaavaa verbiä⁷⁹ (esim. *uskoa, luulla, ymmärtää*) (en **mä usko** et se mikään tärkeä on mutta [PA, O1: 3a], **mä luulen** et te käytätte sitä vähän väärin [TA, O4, NA: SG 393]) (ks. esim. Helasvuo 2014).

Toinen kehysrakenne, jota opettaja hyödyntää toimijaviitteisessä evaluointivuorossaan, on *mä mietin* -rakenne (myös *mä jäin miettimään*) (vrt. Svinhufvud 2008, 2011). Svinhufvud (2011: 165–166) pitää *mä jäin miettii* -rakennetta episteemisyiden asteeltaan vähäisempänä kuin esimerkiksi *minun mielestäni* -rakennetta. Näillä rakenteilla opettaja muotoileekin evaluointivuoron vielä selvemmin oppilasta osallistavaksi ja hänen näkökulmansa huomioivaksi (*tossa **mä mietin** heti >tulee nyt mieleen, et voisko< sitä vielä vähän tarkentaa ja supis#taa#*, [PA, O2: 1a]). Vuoron tulkintaa ehdottavaksi ja kollegiaaliseksi vahvistavat tyyppillisesti konditionaalimuodot (*voisko*) ja pehmentimet (*vähän*).

Kehystämisen lisäksi opettaja muotoilee toimijaviitteisen evaluointivuoron joissain tapauksissa affektiivisilla ilmauksilla, esimerkiksi kuvaamalla omaa senhetkistä tai aiempaa tunnekokemustaan (*°**mä** oon vähän huolissani tästä°* [PA, O1: 2d], ***mua** nii **harmitti*** [oppilaan virheellinen koevastaus] [PA, O1: 2d]). Näissä vuoroissa opettaja paikoin vahvistaa tunneilmausta prosodisilla keinoilla, esimerkiksi madaltamalla ääntään, ja tukemalla affektiivista ilmausta kehollisilla keinoilla.

⁷⁹ Verbien luokittelusta tarkemmin ks. Pajunen 2001.

4.4 Toimijaviitteiset evaluointivuorot sekvenssissä

Opettaja hyödyntää eksplikoitua toimijaviitteistä evaluointivuoroa tyypillisesti sekvensseissä, joissa oppilas on tavalla tai toisella aloitteellinen. Evaluointivuoro on tällöin responssi oppilaan oma-aloitteiseen vuoroon, esimerkiksi kysymykseen, kehotukseen tai opettajajohtaisen kyselysyklin väliin kiilanneeseen oppilaan aloitteeseen. Useimmissa tapauksissa oppilaan toiminta tai vuoro haastaa opettajan ottamaan tilanteessa kantaa ja evaluoimaan. Tyypillisesti oppilaan vuoro haastaa joko sekventiaalisen asemoitumisensa ja/tai toimintotyyppinsä sekä usein myös sisältönsä suhteen meneillään olevaa pedagogista toimintaa.

Seuraavassa esimerkissä (4_1a) opettaja tuottaa evaluoivan vuoron responsina sekventiaalisesti kyselysyklin väliin kiilautuvaan oppilaan vuoroon. Katkelmassa kerrataan historian ja yhteiskuntaopin koealueeseen kuuluvia asioita.

Esimerkki 4 1a: ”Ketä ei kiinnosta” (PA, O1: 3c, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 ope1: öö joe, sitte eteenpäin? hhh tää yhekskyyt
2 kaheksan yhekskyyt yheksän sivu, (.) käsi ylös nyt
3 ketä ei osaa sitä vaalilaskutapaa.
4 (1.0)*
 *SUURIN OSA OPPILAISTA NOSTAA KÄDEN
5 Juhani: °@ke:↑tä ei:↓ kii:n[n][os-@°
6 ope1: -> [su- eh- jos sua ei kiinnosta ni (.)
7 sille mä en voi yksinkertasesiti mitää, sanon vaan sen
8 että siitä yhestä aa ja bee kohdasta saa (.) yhestä
9 tehtävästä saa kakstoist pistettä, joka tarkoittaa sitä
10 että .hh pelkästään sillä (.) jos sitä ei tee niin ei voi
11 saada, siis kiitettävää tai sitten jos sen tekee pelkästään,
12 ni voi saada viis (.) plussan et pääsee läpi,
13 et kyl se pitäs motivoida.
14 Juhani: siis tää kohta vai=
15 ope1: =ni eli nyt kuka ei osaa sitä >käsi ylös viel?<

Juhanin sekventiaalisesti ja sisällöllisesti epäodotuksenmukainen vuoro (@*ke:↑tä ei:↓ kii:nnos-@*, r. 5) kiilaa opettajan aloitteesta (r. 2–3) käynnistyneeseen sykliin. Oppilaan vuoron sekventiaallinen epäodotuksenmukaisuus yhdessä vuoronmuotoilun kanssa motivoivat opettajan evaluoivan vuoron (*su- eh- jos sua ei kiinnosta ni (.) sille mä en voi yksinkertaisesti mitää*, r. 6–7). Opettaja tuottaa vuoron välittömästi päällekkäispuhuttuna responssina

ja viittaa siinä tilanteen toimijoihin eksplikoidusti. Evaluointivuoro on toteava mutta samalla siitä välittyvä evaluoiva asenne on tulkittavissa vuoron sekventiaalisen asemoitumisen ja muotoilun kautta.⁸⁰ Oppilaan kiilausvuoro ja siihen reagoiva opettajan evaluointivuoro muodostavat välisekvenssin suhteessa toiminnan päälinjaan, ja välisekvenssin jälkeen vuorovaikutuksessa palataan pian takaisin toiminnan päälinjalle (r. 14–15). Osassa tapauksia toimijaviitteisen vuoron sisältävä välisekvenssi on kuitenkin sisällöllisesti suhteessa oppituntiagendaan relevantti. Tällöin välisekvenssi voi olla myös suhteellisen pitkä, erityisesti niissä tapauksissa kun muutkin oppilaat ratifioituina osallistujina orientoituvat näkyvästi meneillään olevaan toimintaan (ks. esimerkki 4_7).

Kehystetyt toimijaviitteiset evaluointivuorot sen sijaan asettuvat useissa tapauksissa sekventiaalisesti väljän kyselysyklin osaksi. Seuraava esimerkki (4_2a) havainnollistaa kehystetyn evaluointivuoron sekventiaalista asemaa. Katkelmassa oppilaat kertovat vuorotellen äidinkielen ja kirjallisuuden tutkielman aiheistaan.

Esimerkki 4_2a: ”Rautatie” (PA, O2: 1a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

1 Jussi: sit mul on se kysymys, niinku et kuinka se Juhani Aho,
 2 kuvaa realismii kirjoissa,
 3 ope2: -> okei:: tossa mä mietin heti >tulee nyt mieleen, et voisko< sitä
 4 vielä vähän tarkentaa ja supis#taa#, johonki vielä tiettyyn asiaan,
 5 jonku tietyn asian kuvaamiseen. ku tää on kuitenkin aika pieni työ;

Opettajan kehystetty evaluointivuoro (*tossa mä mietin heti >tulee nyt mieleen, et voisko< sitä vielä vähän tarkentaa ja supis#taa#,* r. 3–4) asettuu kyselysyklin osaksi, ja opettaja muotoilee evaluointivuoronsa oppilasta osallistavaksi ja hänen näkökulmansa huomioivaksi. Toisin kuin edellisessä esimerkissä, tässä evaluoivan vuoron sisältämä sekvenssi siis niveltyy osaksi toiminnan päälinjaa. Tilanteessa oppilas aktivoituu osallistujana mutta vasta myöhemmässä sekvenssissä (ks. tarkemmin esimerkki 4_9).

Kahdella edellisellä esimerkillä (4_1a, 4_2a) havainnollistin, että muotoilultaan erityyppiset toimijaviitteiset evaluointivuorot asettuvat tyypillisesti myös sekventiaalisesti eri konteksteihin. Aivan kaikki tässä luvussa analysoimani evaluointivuorot eivät kuitenkaan asemoidu

⁸⁰ Esitän tarkemman analyysin samasta katkelmasta tuonnempana (esimerkki 4_1b, s. 112–113).

edellisissä esimerkeissä kuvaamiini sekventiaaliin positioihin. Sekventiaalista asemoitumista keskeisempi rooli analyysissäni onkin evaluoivan vuoron pedagogisella potentiaalilla. Tutkin tämän luvun evaluointivuoroja ennen kaikkea siitä näkökulmasta, kuinka opettaja hyödyntää toimijaviitteistä evaluointia pedagogisena resurssina ja ohjailee sen avulla oppilaiden toimintaa ja osallistajuutta oppimistilanteissa. Siirryn seuraavaksi kuvaamaan yksityiskohtaisemmin toimijaviitteisen evaluointivuoron pedagogista roolia erityyppisissä oppilaan toimintaa ohjailevissa tilanteissa.

4.5 Evaluointi toiminnan rajojen osoittamisessa

Eksplikoitu toimijaviitteinen evaluointivuoro esiintyy sekvensseissä, joissa opettaja osoittaa oppilaalle sopivan ja odotuksenmukaisen toiminnan rajat. Tällöin opettaja evaluointivuorolla säätelee oppilaiden toimintaa joko meneillään olevan oppitunnin agendan ja tavoitteiden mukaisesti tai ohjailee oppilaiden toimintaa ennakoivasti. Kaikissa evaluointivuoroissa opettaja eksplikoi itsensä tai sekä itsensä että oppilaan toimijoina näkyvästi ja siten asemoi tilanteen toimijat suhteessa oppilaan toimintaan evaluoinnin kohteena. Tarkastelen toiminnan rajoja ja sitä kautta oppilaiden osallistajuutta sääteleviä evaluointivuoroja kahdessa pedagogisessa funktiossa: institutionaalisen työnjaon ja oppilaan velvollisuuksien osoittaminen sekä oppilaan oletettuun tai kuviteltuun toimintaan vaikuttaminen. Ensimmäisessä tapauksessa opettaja tyypillisesti evaluoimalla oppilaan toimintaa jäsentää meneillään olevaa vuorovaikutustilannetta, jolloin esimerkiksi tilanteessa institutionaalisen työnjaon osoittaminen palvelee agendan eteenpäin kuljettamista. Toisessa tapauksessa opettaja evaluoi vuorollaan ennakoivasti oppilaan tulevaa toimintaa, ja siten evaluoitava toiminta kytkeytyy edellisiä tapauksia selvemmin meneillään olevan tilanteen ulkopuolelle.

4.5.1 Institutionaalinen työnjako ja oppilaan velvollisuudet

Tarkastelen aluksi toimijaviitteistä evaluointia opettajan keinona osoittaa tilanteen institutionaalista työnjakoa ja oppilaan osallistujaroolin mukaisia velvollisuuksia. Evaluointivuoro on tällöin responssi oppilaan vuoroon, jossa tämä haastaa tai asettaa neuvottelun-alaiseksi osallistujarooliinsa kuuluvat tehtävät ja velvollisuudet. Useimmissa tapauksissa oppilaan vuoro esiintyy ongelmallisessa sekventiaalisessa paikassa, esimerkiksi sijoittuu päällekkäin meneillään olevan agendanmukaisen toiminnan kanssa tai kiilautuu opettajan

aloitteesta käynnistyvän sekvenssin responssivuoron paikalle. Vuoroissa oppilas usein joko osoittaa sitoutumattomuutta pedagogisiin tavoitteisiin tai orientoituessaan tavoitteisiin tuottaa vuoron epäodotuksenmukaisella tavalla, esimerkiksi opettajalle kohdennettulla direktiivimuotoisella kehotuksella. Evaluoivalla vuorolla opettaja tekee näkyväksi sopivan toiminnan rajat suhteessa tilanteen institutionaaliseen työnjakoon ja oppilaan velvollisuuksiin.

Seuraavassa esimerkissä (4_3) on meneillään opettajajohtoinen kierros, jossa oppilaat kuvailevat tutkielmansa etenemistä ja kirjavalintojaan. Katkelmassa kierros keskeytyy useaan otteeseen, kun Juhani tuottaa jo ennen omaa vuoroaan aloitteita. Vuoroissaan hän kehottaa oman tutkielmansa edistämiseksi opettajaa ”keksimään” hänelle sopivan kirjan tutkielman tausta-aineistoksi. Oppilaan ongelmaa käsitellään suhteellisen pitkän aikaa, ja olen tiivistänyt esimerkkikatkelmaa poistamalla analyysin kannalta tarpeettomia kohtia keskustelusta.

Esimerkki 4_3: ”Keksi mulle!” (PA, O2: 3a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

1 ope2: et kattosit, ni tota ni, kattotaan jos se on niin
2 alkutekijöissään?
3 Juhani: mut mul on, mä en vielkää tiiä minkä kirjan
4 mä nyt otan, (.) mä en oo alottanu ees lukee,
5 ope2: -> no mut siihen asiaan mä en pysty auttaa.
6 se on sun oma päätös, et minkä sä otat ja (.) luet,*
*SIIRTÄÄ KATSEELLA VUORON TOISELLE OPPILAALLE
((20 riviä poistettu, toisten oppilaiden kirjavalinnan käsittelyä))
27 ope2: ONKO jollakulla muulla (.) heränny jotain, (.) kysyttävää,*
*KATSE LUOKAN TOISELLE PUOLELLE
28 Juhani: =↑ope keksi mulle >joku kolmesataasivunen kirja<
29 mist ois hyvä tehä,
30 ope2: -> hmth @k(h)eksi,@* he he en mä sulle, mut sun** kannattaa
*PYÖRÄYTTÄÄ PÄÄTÄÄN **OSOITTAU JUHANIA KÄDELLÄ
31 nyt ite miettiä et mitä sä haluut lukee ja tehä.
32 Nina: Juhani eiks sul (--)
((8 riviä poistettu, oppilaiden kirjaehdotuksia Juhanille))
41 ope2: siis MENET Juhani kirjastoon kattomaan,
42 Nina: Ju↑hani Ju↑hani, Merja Jalol on niit kivoi hevoskirjoi ni, he
((6 riviä poistettu, oppilaiden kirjaehdotuksia kiusoittelevassa moodissa))
49 Juhani: ei mut ↑ope
50 ope2: no?=
51 Juhani: =ni keksi mulle joku >kolmesataasivunen<
52 suomalainen ö- (.) kirja,
53 ope2: [no kun kirjoja on pilvin pimein että,*]
*KATSE JUHANIIN, NOJAA OPETTAJANPÖYTÄÄN
54 Nina: [Juhani voi tehä Tuntemattomast sotilaasta.]
55 Juhani: SANO joku sellanen (.) joka vois kiinnostaa mua,

56 >sä tiedät kyl<,
 57 Nina: [Ju↑hani*
 58 Pinja: [Ju↑hani,* ku sä oot lukenu Tuntemattoman sotilaan,
 59 ni sähä voit tehdä siitä.=
 *SUUNTAUTUMINEN JUHANIIN KATSEELLA JA KEHONASENNOLLA
 ((8 riviä poistettu, neuvottelu Tuntemattomasta sotilaasta kirjavalintana))
 68 ope2: siis m~~en~~et kirjastoon, m~~ee~~ tänään kirjastoon,=
 69 Juhani: =no ei mul oo mitään helvetin kirjastokorttii.
 70 ope2: >hei, lopeta?<* (.) sitte pyydät vanhemmilta apua?
 *KEHONSUUNTA JUHANIIN, NOPEA NYÖKKÄYS
 71 [lainauksien suhteen?]
 72 Juhani: [mul on muutaki tekemistä] ku lainaa jotain kirjaa,
 73 ope2: mm: mm:
 74 Juhani: >keksi joku,<
 75 ope2: -> hh en mä nyt ala keksimään sulle, vaan sä ite katot et mikä
 76 sua kiinnostaa, mm, en mä ala keksiin sitä,* Aada,
 *KATSE TIIVIISTI JUHANIIN
 77 Aada: niin et mitä siihen niinku voi ottaa aiheeks >ku mä en oo ollu<,
 78 siis niinku jotain, siis (.) niinku minkätyypisii asioita,

Katkelmassa opettaja reagoi useilla toimijaviitteisillä evaluointivuoroilla Juhaniin vuoroihin, joilla tämä asettaa tilanteessa institutionaalisen työnjaon neuvottelunalaiseksi. Aluksi Juhani kuvailee tutkielmatyönsä vaihetta valittavaan sävyyn (*mä en vielkää tiiä; mä en oo alottanu ees*, r. 3–4), tuottaa myöhemmin opettajalle suunnatun imperatiivimuotoisen kehotuksen (*ope keksi mulle >joku kolmesataasivunen kirja<*, r. 28) ja lopuksi vielä uudelleenmuotoilee sen (*>keksi joku,<*, r. 74).⁸¹ Oppilaan vuorojen muotoilu on tilanteen osallistujaroolien näkökulmasta epäodotuksenmukainen: vaikka kehotukset ovat oppilaan projektin edistämisen näkökulmasta perusteltuja, ne ovat muodoltaan opettajalle kohdistettuja käskiviä direktiivejä. Käskydirektiivien käyttömerkitykseen liittyy tyypillisesti vastaanottajan toiminnan rajoittaminen ja puhujan auktoriteetiksi asemoituminen (Lauranto 2015: 152). Juhaniin vuorot sijoittuvat lisäksi sekventiaalisesti huomionarvoisiin paikkoihin. Ne ovat oma-aloitteisia vuoroja, joista ensimmäinen keskeyttää meneillään olevan tutkielmien käsitteilykierroksen (r. 3–4) ja toinen kiilautuu opettajan aloitteesta käynnistyvän sekvenssin responssipaikalle (r. 28–29).⁸² Opettajan aloitetta (*ONKO jollakulla muulla (.) heränny jo-*

⁸¹ Juhani on uudelleenmuotoillut kehotuksen jo aiemmin (r. 51), mutta koska opettajan responssi tähän vuoroon ei ole toimijaviitteinen, en käsittele vuoroa tässä tarkemmin.

⁸² Juhani on jo hetkeä aiemmin pyrkinyt ottamaan vuoron itselleen käyttämällä opettajalle suunnattua puhuteluilmausta (*ope*) huomionkohdistimena ja kutsuna (ks. Lehtimä 2011: 86–88). Responssina opettaja on kohdistanut Juhaniin työrauhavuoron (*oota nyt on Aadan vuoro* [PA, O2: 3a] ja kehottanut häntä odottamaan omaa vuoroaan).

tain, (.) kysyttävää, r. 27) ei ole kohdistettu Juhanille, vaan se on suunnattu katseella Juhanista katsottuna vastakkaisella puolella luokkaa istuville oppilaille ja sen vastaanottajat on lisäksi rajattu vuoron muotoilulla (*jollakulla muulla*).

Opettaja käsittelee Juhanin vuoroja tilanteen institutionaalisen työnjaon näkökulmasta ongelmallisina. Sekvenssin alussa hän reagoi oppilaan valittavaan vuoroon toimijaviitteisellä jo hieman evaluoivaa sävyä välittävällä vuorolla, jossa institutionaalisten roolien tehtävät ja rajat on eksplikoitu selvästi (*no mut siihen asiaan mä en pysty auttaa. se on sun oma päätös*, r. 5–6). Tutkielmanteon aiheita käsittelevän kierroksen jatkuttua jonkin aikaa Juhani tuottaa sekventiaalisesti haastavaan positioon kiilautuvan kehotuksen (*ope keksi mulle –*, r. 28). Opettaja torjuu kehotuksen kieltomuotoisella toimijaviitteisellä evaluointivuorolla (*hmth @k(h)eksi, @ he he en mä sulle*, r. 30–31), jonka hän tuottaa osin huumorimoodissa. Huumorimoodiin orientoituminen näkyy esimerkiksi vuoron muotoilussa ja prosodiassa; toimijaviitteistä vuoroa edeltää oppilaan vuoronosan kaiutus ja nauru.⁸³ Samalla vuoronmuotoilu, prosodia ja sitä tukeva kehollinen toiminta (päänpyöräytys) myös vahvistavat vuoron evaluoivaa sävyä. Jälleen opettaja osoittaa roolien mukaisen työnjaon viittaamalla evaluointivuorossaan toimijoihin eksplikoituilla pronomineilla, nyt edellistä vuoroa selvemmin evaluoivaan sävyyn: hän muotoilee vuoron kontrastoiden opettajan ja oppilaan toimijoina (*en mä sulle*).

Sekvenssin edetessä opettajan responssivuorojen evaluoivuus asteittain voimistuu, ja vuoroissa evaluoiva sävy siis kasvaa kumuloituvasti (vrt. Martin & White 2005). Tämä näkyy siinä, että pitkittyneen sekvenssin lopussa opettaja reagoi Juhanin uudelleenmuotoiltuun kehotukseen vielä edellisiä vuoroja näkyvämmiin evaluoivaksi muotoillulla toimijaviitteisellä vuorolla (*en mä nyt ala keksimään sulle*, r. 75). Ilmauksen evaluoivaa sävyä tehostaa fraasimainen verbiketju (*ala keksimään*), direktiivistä sävyä indikoiva partikkeli *nyt* ja vuoronosan uudelleenmuotoilu vuoron lopussa (*en mä ala keksiin sitä*, r. 76). Laurannon (2013:

⁸³ Analysoin tätä sekvenssiä lisää luvuissa 5.4.2 ja 5.6.1 (esimerkit 5_6a, 5_6b; s. 164, 185–186), sillä tässä sekvenssissä opettajan evaluointivuoroihin kasautuu kaksi evaluoinnin keinoa: toimijaviitteisyys ja oppilaan vuoronosan kaiuttaminen (r. 30, 75). Vastaava kasautumisen ilmiö on havaittu evaluoivissa rakenteissa muisakin yhteyksissä. Martinin ja Whiten (2005: 19–20) suhtautumisen teoriassa (*appraisal theory*) kuvataan evaluoinnin prosodista eli kumulatiivista luonnetta, joka voi kielen rakenteissa näkyä esimerkiksi siten, että yhdessä ilmauksessa mahdollisuuden modaalisuutta ilmaistaan useilla erityyppisillä keinoilla (*saturation*).

198) mukaan *nyt*-partikkeli voi toimia lausumassa puhujaintention vahvistajana (nimen-omaan suhteessa puhuteltavan toimintaan) ja sitä kautta ohjata direktiiviseen tulkintaan, mikä näkyy myös tarkastelemassani opettajan evaluoivassa vuorossa. Leksikaalisten valintojen lisäksi opettajan vuoron prosodiset painotukset (*keksimään*, *ite*, *mää*) ja kehollinen toiminta (tiivis katse Juhaniin) ohjaavat vuoron tulkintaa evaluoivaksi.

Esimerkissä (4_3) opettaja orientoituu tilanteen institutionaalisiin rooleihin paitsi toimijaviitteisillä evaluointivuoroilla myös muilla toiminnoilla ja keinoilla. Opettaja esimerkiksi kohdistaa Juhaniille neuvoja (*mut sun kannattaa nyt ite miettiä et mitä sä haluat lukee*, r. 30–31; *sitte pyydät vanhemmilta apua? lainauksien suhteen*, r. 70–71), velvoittavia indikaatioita etunimellä puhuttelulla täydennettynä (VISK § 1590) (*siis MENET Juhani kirjastoon kattomaan*, r. 41; *siis menet kirjastoon*, r. 68) ja imperatiivin (*mee tänään kirjastoon*, r. 68). Juhani ei kuitenkaan näkyvästi orientoitu sekvenssissä institutionaaliseen työnjakoon esimerkiksi mukauttamalla toimintaansa, vaan sekvenssi päättyy, kun opettaja antaa vuoron toiselle viittaavalle oppilaalle (r. 76). Sen sijaan seuraavassa esimerkissä (4_1b),⁸⁴ jossa toimijaviitteinen evaluointi motivoituu vastaavantyyppisestä, saman oppilaan tuottamasta haastavasta vuorosta, oppilas selvästi orientoituu evaluoinnin jälkeen tilanteen institutionaaliseen työnjakoon. Katkelmassa käydään läpi historian ja yhteiskuntaopin koalueeseen liittyviä keskeisiä käsitteitä, esimerkiksi vaalirikos (r. 1–4) ja vaalilaskutapa (r. 15).

Esimerkki 4_1b: ”Ketä ei kiinnosta” (PA, O1: 3c, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 ope1: mut sit on myös se, että jos te meette rähinöimään (.)
 2 rähinöimään esimerkiksi äänestyspaikalle, ni siellä
 3 sama juttu yleensä sitte että nää on, katsotaan et
 4 nää on vaalirikoksia, sama ku
 5 [vero?
 6 Veijo: [eihän sun oo sillee pakko mut (--)=
 7 ope1: =SHH, verotusrikokset ja nää, ni ne on myös yleensä
 8 tälläsiä [ras- raskauttavia] rikoksia eli ne suuntautuu
 9 Veijo: [(ei oo pakko mut (--)]
 10 ope1: valtiota ja näitä valtion, (.) instituutioita vastaan,
 11 ni se on aina vähän pahempi juttu .hh
 12 Juhani: jos nii no, jos ei oo sillee ni (--)
 13 ope1: öö joo, sitte eteenpäin? hhh tää yhekskyt
 14 kaheksan yhekskyt yheksän sivu, (.) käsi ylös nyt
 15 ketä ei osaa sitä vaalilaskutapaa.
 16 (1.5)*

⁸⁴ Esimerkkiä on sekventiaalisesta näkökulmasta käsitelty hieman jo edellisessä luvussa (4_1a, s. 106).

*SUURIN OSA OPPILAISTA NOSTAA KÄDEN

17 Juhani: °@ke: ↑tä ei: ↓ kii:nn[os-@°

18 ope1: → [su- eh- jos sua ei kiinnostasi ni (.)

19 sille mä en voi yksinkertaisesti mitään, sanon vaan sen

20 että siitä yhestä aa ja bee kohdasta saa (.) yhestä

21 tehtävästä saa kaksoist pistettä, joka tarkoittaa sitä

22 että .hh pelkästään sillä (.) jos sitä ei tee niin ei voi

23 saada, siis kiitettävää tai sitten jos sen tekee pelkästään,

24 ni voi saada viis (.) plussan et pääsee läpi,

25 et kyl se pitäis motivoida.

26 Juhani: siis tää kohta vai=

27 ope1: =nii eli nyt kuka ei osaa sitä >käsi ylös viel?<

28 (2.0)*

*SUURIN OSA OPPILAISTA NOSTAA KÄDEN

29 ope1: aika lohdutonta heh heh

30 [no ei se mitään] e- en yhtään ihmet-

31 Oona: [siit on vaik kui kauan]

32 ope1: ihmettele se on vähän monimutkainen=

33 Juhani: =eihän se oo, ku laskee yhteen noi et sit kenel on eniten

34 ni sit ne äänet menee vaik Antille, toi tuhatviissataa

35 kokonaan Antin ja sitte Ainolle tulee siit yks- sit Ainolle

36 tulee siit puolet sit Akulle tulee siit yks neljäsosa ja sit

37 (.) Anulle tulee siit yks kahdeksasosa yks kuudesosa (.)

38 eiks se menny sillee jotenki,

39 Nina: (--)

40 ope1: e↑li teille tulee siis sinne tulee (.) tällänen tehtävä,

Tässäkin esimerkissä (4_1b) opettajan toimijaviitteinen evaluointivuoro reagoi kyselysyklin responssipaikalle kiilautuvaan oppilaan vuoroon (ks. myös esimerkki 4_3 edellä). Opettaja kehottaa aloitevuorossaan (r. 14–15) oppilaita nostamaan käden ylös, mikäli he eivät vielä hallitse koealueeseen kuuluvaa vaalilaskutapaa. Samaan aikaan kun valtaosa oppilaista nostaa käden ylös responssina, Juhani tuottaa responssipaikalle eräänlaisen välihuudon (°@ke: ↑tä ei: ↓ kii:nnos-@°, r. 17). Vuorollaan hän ohittaa opettajan kehotuksen ja eksplikoi orientoitumattomuutensa käsiteltävään asiaan. Juhani on lisäksi jo aiemmin sekvenssissä tuottanut opettajan puhetta häiritsevää mutta kuitenkin oppitunnin aiheeseen liittyvää rinnakkaispuhetta yhdessä Veijon kanssa (ks. r. 6, 9, 12).

Vuorossaan Juhani kaiuttaa ja muovaa opettajan käyttämää rakennetta (*ketä ei osaa*), jonka puhekielinen variantti *ketä* (pro yleiskielinen *kuka*) luo mahdollisesti tässä oppilaalle paikan kaiuttaa opettajan puhetta. Käsittelen myöhemmin kaiuttamista opettajan evaluoinnin keinona ja tarkastelen vastaavanlaista kielenainesten rakenteellista muovaamista evaluointi-

vuoron muotoilun keinona (ks. luku 5). Tässä sekvenssissä oppilas kaiuttaa opettajan vuoroa, mikä osoittaa sen luokkahuoneen osallistujien jakamaksi resurssiksi (ks. tarkemmin luku 5.7). Juhanin vuoro on lisäksi prosodisesti erityisellä tavalla tuotettu (ks. Tainio 2012a, b; ks. luku 5.4.2): vuorossaan oppilas venyttää äänteitä ja leikittelee asteittain nousevalla ja laskevalla intonaatiolla, ikään kuin hyräilee tai rallattaa vuoron hiljaisella äänellä. Stevanovic (2013a) on osoittanut hyräilyn toimivan vuorovaikutusresurssina, jolla voidaan käsitellä erityyppisiä osallistumiskehikon ylläpitämisen haasteita, kuten hetkellisesti eriytyntä osallistujuuksi ja epäsovivia tai erilinjaisia toimintoja. Stevanovic (ma.) käsittelee hyräilyä itsenäisenä vuorovaikutustoimintonaan, kun taas Juhanin vuorossa hyräily toimii vuoronmuotoilun keinona ja kontekstivihjeenä, jolla sävytetään vuorossa sanottua.⁸⁵

Toimijaviitteisen evaluointivuoron muotoilu (*su- eh- jos sua ei kiinnosta ni (.) sille mä en voi yksinkertaisesti mitään*, r. 18–19) indikoi opettajan provosoitumista tilanteessa. Tämä liittyy mahdollisesti oppilaan vuoron sisällön ja sekventiaalisen asemoitumisen lisäksi opettajan tuottaman kyselysykliä aloittavan vuoron funktioon: se on oppilaiden osaamista varmistava ja koetilannetta silmällä pitäen ”heidän hyväkseen” tuotettu vuoro (*käsi ylös nyt ketä ei osaa sitä vaalilaskutapaa*, r. 14–15). Hargreavesin (2000: 819) mukaan opettajat kuvaavat kokevansa negatiivisia tunteita muun muassa sellaisissa opetustilanteissa, joissa oppilas kieltäytyy yhteistyöstä, vaikka opettaja on yrittänyt auttaa tai tehnyt asioita oppilaan hyväksi. Esimerkissä (4_1b) opettaja orientoituu vuorollaan paitsi selvittämään oppilaiden osaamisen tasoa, myös osoittamaan oppilaille ymmärrystä opeteltavan asian haastavuudesta. Tämä näkyy myöhemmin sekvenssissä, kun opettaja välittää hyväksyvää ja ymmärtävää asennetta oppilaiden osaamattomuuteen (*no ei se mitään en yhtään – ihmettele se on vähän monimutkainen*, r. 30, 32).

Esimerkissä (4_1b) oppilaan haastava vuoro on siis sekventiaalisen asemansa ja muotoilunsa lisäksi myös suhteessa meneillään olevaan kokonaistoimintaan ongelmallinen. Tämä näkyy opettajan evaluoivasta responsista, joka on tuotettu osin päällekkäispuhuna Juhanin vuoron kanssa. Evaluointivuoron alussa opettaja jättää aloittamansa lausuman kesken eli tekee itsekorjauksen (ks. esim. Sorjonen & Laakso 2005): hän alkaa ensin muotoilla

⁸⁵ Kuitenkin myös Juhanin vuorossa hyräilyn voi osaltaan tulkita indikoivan toiminnon epäsovivuutta oppituntiagendaan.

vuoroa mahdollisesti väitelauseeksi (*su- eh*, r. 18) mutta uudelleenmuotoilee sen *jos*-al-
kuseksi ehtolauseeksi, jossa eksplikoi sekä itsensä että Juhanin toimijoina. Kontrasttoimalla
vuorossaan näkyvästi oppilaan ja opettajan positiot (jos sinä – niin minä) opettaja tuo esiin
tilanteen institutionaalisen työnjaon sekä osallistujaroolien väliset suhteet ja rajat (vrt. Cou-
per-Kuhlen & Etelämäki 2014, 2015). Samalla opettaja kehystää evaluointivuoronsa suh-
teessa meneillään olevaan toimintaan relevantiksi. Tätä indikoi esimerkiksi äänenpainotuk-
sella kohostettu persoonapäätteinen kieltosana (*mä en*) (ks. myös Ahtosalo 2012: 27).

Evaluointivuorossaan opettaja käyttää lisäksi ääri-ilmauksia *yksinkertaisesti* ja *mitään* (*mä en voi yksinkertaisesti mitään*). Arkikeskusteluissa tällaiset ääri-ilmaukset esiintyvät tyypil-
lisesti syytösten ja puolustautumisen sekä toiminnan oikeuttamisen yhteydessä (*extreme case formulation*, ks. Pomerantz 1986: 228). Edwardsin (2000: 352, 363) mukaan ääri-il-
maukset toimivat ensisijaisesti puhujan asenteen indikaattoreina ja vahvistavat vuoron pu-
hujanäkökulmaa suhteessa puhuteltavaan. Opettajan toimijaviitteisessä vuorossa ääri-il-
maukset indikoivat kuitenkin yhdessä eksplikoitujen persoonaviitteiden kanssa paitsi voi-
makasta puhujan sitoutumista sanomaansa, myös samalla puhuteltavan sitouttamista: oppi-
las on viime kädessä itse vastuussa osallistujaroolinsa odotuksenmukaisesta toteuttamisesta,
opiskelumotivaatiostaan ja oppimisestaan.⁸⁶

Evaluoinnin jälkeen opettaja tuottaa vielä pitkähkön puhejakson, jonka hän kehystää oman
toiminnan eksplikoinnilla (*sanon vaan sen*, r. 19). Tämän jälkeen opettaja ohjaa oppilaita
institutionaaliseen roolinsa mukaiseen toimintaan hyvin teknisesti: hän motivoi oppilaita
koeasian opetteluun kuvailemalla tulevan kokeen pisteytysjärjestelmää.⁸⁷ Tässä vaiheessa fo-
kus siirtyy yksittäisestä oppilaasta koko oppilaskollektiiviin. Tämä näkyy siinä, että opettaja
muotoilee puhejakson ohjailevan loppuosan tekijäviitteisyydeltään geneeriseksi käyttäen
nollapersoonamuotoja (esim. *jos sitä ei tee niin ei voi saada*, r. 22–23; *et pääsee läpi*, r. 24;
et kyl se pitäis motivoida, r. 25). Responssin opettajan vuoroon tuottaa kuitenkin Juhani: *siis-*

⁸⁶ Tätä havaintoa voidaan peilata tekstintutkijoiden tuloksiin tekijäviitteisyydeltään etäännytettyjen muotojen käytöstä. Luukan ja Markkasen (1997: 168) mukaan impersonalisoiduilla muodoilla (passiivi, geneeriset muodot) puhuja voi välttää esitettyyn asiaan sitoutumista ja täyden vastuun ottamista siitä.

⁸⁷ Motivoinnin tapa tekee tässä näkyväksi oppimiskonteksteihin syvään juurtuneen tulos- ja arviointikeskeisyyden. Vaikka formatiivista, jatkuvan arvioinnin periaatetta ja arvioinnin monipuolisia menetelmiä korostetaan opetussuunnitelmatasollakin (POPS 2014: 47–50), käytännössä oppilaat – ja usein myös opettajat – orientoituvat arviointiin nimenomaan kokeiden ja tuotosten arviointina, jolloin oppimisen motivaatio perustuu pisteytys- ja arvosanajärjestelmiin.

alkuisella ymmärrysehdokkaalla (r. 26) hän orientoituu nyt näkyvästi opeteltavaan asiaan ja asemoi siten tilanteessa toimintansa uudelleen. Myöhemmin sekvenssissä Juhani lisäksi osoittaa, että hän hallitsee jo puheena olevan vaalien ääntenlaskutekniikan (r. 33–38), toisin kuin useat muut luokkatoverit (ks. r. 28). Osoittamalla oppimaansa Juhani orientoituu selvästi sekvenssin lopussa tilanteen institutionaaliseen työnjakoon ja oppilaan osallistujaroolin mukaisiin velvollisuuksiin. Tämä balansoi esimerkin alussa näkynyttä Juhanin osoittamaa oppisisältöihin orientoitumattomuutta ja samalla osoittaa Juhanin käsitelleen opettajan toimijaviitteistä vuoroa evaluoivana.

Analysoin lopuksi toisentyyppisen esimerkin (4_4). Tässä opettaja ei osoita toimijaviitteisellä vuorolla institutionaalista työnjakoa yhtä näkyvästi kuin kahdessa edellisessä esimerkissä, vaan pikemminkin velvoittaa evaluointivuorollaan oppilasta tämän osallistujaroolin mukaiseen toimintaan. Katkelmassa käsitellään esimerkkitutkielman avulla oppilailla tekeillä olevaa äidinkielen ja kirjallisuuden tutkielmaa, ja esimerkin topiikiksi nousee tutkielman analyysiosion kirjoittaminen.⁸⁸

Esimerkki 4_4: ”Oma analyysi” (PA, O2: 2a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 ope2: no sitte mennääs nyt vähän selaamalla tätä eteenpäin
 2 mth no tuolla näkyy (.) himmeenä mu- laittama
 3 esimerkiks tossa kohtaa? eli tälläsiä mä saatan
 4 sit aina laittaa, plusmerkki ja eryyisesti tohon
 5 nelosluvun kohtaan aina kun tulee hyvää tekstiä,
 6 hyvää=
 7 Juhani: =mitä toi analyysi (.) niinku meinaa tos, niinku oma
 8 analyysi >et pitääks siin kertoo niinku mistä<,
 9 ku mä en niinku ymmärtäny tätä,=
 10 ope2: =no edelleenkin, ku sä päätät tutkia jotakin tiettyä
 11 asiaa ni sä kerrot [siitä
 12 Juhani: [nii mä kerron sen tässä näi.
 13 ope2: niin=
 14 Juhani: =joo
 15 ope2: mutta nyt se sijs vaihtelee teillä jokaisella ihan
 16 laidasta laitaan et mitä kukin tutkii=
 17 Juhani: =>mä en sit teekkää siitä< koska siit on aika vaikee
 18 tehdä tota analyysii (.) ja taustaa ja teoriaa,
 19 ope2: -> mm:: en mä väitääkkää et se helpoo on
 20 mut s- se vaatii sitä et se pitää ite miettiä

⁸⁸ Nauhoitusten aikaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa keskeisin oppilailla käynnissä oleva työ on tutkielmanteko, jota käsitellään useissa analysoimissani esimerkeissä (tässä luvussa esimerkit 4_2, 4_3, 4_4, 4_5 ja 4_9).

- 21 [et m- (.) mitä haluaa]
 22 Juhani: [no mä mietin jonku] toisen kirjan
 23 ope2: mm::

Analysoitava sekvenssi käynnistyy Juhaniin tietoa hakevasta aloitevuorosta (r. 7).⁸⁹ Oppilas muotoilee vuoron ensin hakukysymykseksi (*mitä toi analyysi niinku meinaa*) ja täsmentää sen sitten muodoltaan vaihtoehtokysymykseksi (*pitääks siin kertoo niinku mistä*) (VISK § 888, 1689), joka kuitenkin päättyy kysymyssanaan (*mistä*) ja jättää siten kysymyksen avoimeksi. Vuoron lopussa Juhani legitimoii kysymyksensä selonteolla (*ku mä en niinku ymmärtäny tätä*, r. 9), joka on muotoiltu eksplisiittiseksi ymmärtämättömyyden osoitukseksi (ks. esim. Koole 2012b; Merke 2016). Merken (2016: 69) mukaan kielenoppimistilanteissa opiskelijoiden eksplikoituihin ymmärtämättömyyden osoituksiin liittyy tyypillisesti konkreettinen ongelman osoittaminen (vrt. Koole & Elbers 2014: 62–63). Tässä esimerkissä oppilaan ongelman kuvaus sisältyy kysymysrakenteeseen. Kysymys ja siihen liittyvä ymmärtämättömyyden osoitus käynnistävät toimintajakson (ks. myös Merke 2016: 71), sillä näin muotoiltuna Juhaniin aloite velvoittaa opettajan vastaamaan ja selittämään asian. Selitysvuoron alussa opettaja kuitenkin orientoituu Juhaniin ongelmaan jo aiemmin käsiteltynä (*no edelleenkin*, r. 10). Myös Juhani osoittaa tietävänsä käsiteltävästä asiasta ja tuottaa osin päällekkäispuhunta opettajan kanssa ymmärrysehdokkaan (r. 12). Opettaja vahvistaa responssiltaan (*nii*, r. 13) Juhaniin vuoron ja osoittaa samalla puheena olevan tiedon jaetuksi (Sorjonen 2001a: 58–64). Oppilaan kiittauksen jälkeen (*joo*, r. 14) opettaja kuitenkin vielä täydentää selitystään (r. 15–16). Tämän jälkeen Juhani ilmoittaa, ettei teekään valitsemastaan kirjasta tutkielmaa ja vetoaa analyysin tekemisen haastavuuteen. Juhaniin vuoro on toteamus, joka kuitenkin sisältää kannanoton (*siit on aika vaikee tehdä*, r. 17–18).

Opettajan responssi Juhaniin vuoroon on toimijaviitteinen evaluointivuoro, jossa hän viittaa eksplisiittisesti vain itseensä (*en mä väitääkkää et se helppoo on*, r. 19). Opettaja käsittelee Juhaniin vuoroa argumenttina, joka välittää oppijanasennetta, sillä hän tuottaa oppilaan vuoroon vasta-argumentin (vrt. Goodwin & Goodwin 1987; Goodwin C. 2006). Oppilaaseen opettaja viittaa etäännytetymmin *itse*-pronominilla, joka on nollapersoonarakenteen toimijana (*se pitää ite miettiä*, r. 20; *itse*-pronominista ks. Hakulinen 1982). Vuorossaan opettaja

⁸⁹ On mahdollista, että Juhania motivoi kysymyksen esittämiseen ainakin osittain opettajan vuoro, jossa hän kuvailee tutkielman arviointitapoja (*tuolla näkyy (.) himmeenä mu- laittama – plusmerkki; aina kun tulee hyvää tekstiä*, r. 2, 4, 5). Tätä tulkintaa tukee se, että esimerkissä 4_1 oppilaan näkyvä toiminnanmuutos oli seurausta kokeen pisteytysjärjestelmän kuvauksesta.

kuva, mitä tutkielmanteko oppilaalta edellyttää (*se vaatii sitä et*, r. 20), ja tekee siten näkyväksi oppilaan osallistujaroolin mukaiset velvoitteet.⁹⁰ Avoin toimijaviittaus oppilaaseen mahdollistaa kuitenkin vuoron tulkinnan paitsi Juhania samalla myös koko oppilaskollektiivia koskevaksi. Vaaditun toiminnan rajoja piirretäänkin tässä samalla myös yleisellä tasolla: suhteessa oppilaan osallistujarooliin rakentuneisiin normiodotuksiin eli ideaalioppilaaseen (vrt. *ideal reader*, Tainio & Winkler 2014). Näin opettajan evaluointi kytkeytyy oppilaiden osallistajuuden ohjailuun laajemmassa kontekstissa kuin välittömässä vuorovaikutustilanteessa. Tätä tulkintaa tukee evaluointivuoron sekventiaalinen asemoituminen toimintajakson loppupuolelle. Kun kahdessa aiemmassa esimerkissä (4_3, ”Keksi mulle”; 4_1b, ”Ketä ei kiinnosta”) toimijaviitteinen vuoro asemoitui sekvenssin alkupuolelle ja sen kautta jakson toimintalinja muovautui, nyt vuoro asemoituu jakson loppuun tutkielmantekoa yleisellä tasolla ohjaavaksi kommentiksi.⁹¹

Tässä alaluvussa olen käsitellyt toimijaviitteisiä evaluointivuoroja, joilla opettaja osoittaa sopivan ja odotuksenmukaisen toiminnan rajat institutionaalisten roolien näkökulmasta. Osoitin, että opettaja voi toimijaviitteisellä evaluoinnilla käsitellä sekventiaalisesti haastavaa oppilaan vuoroa. Tällöin opettaja säätelee evaluointivuorolla oppilaan toimintaa ja osallistajuutta meneillään olevassa vuorovaikutustilanteessa (esimerkit 4_3 ja 4_1b). Lisäksi näytin, että opettaja voi käyttää toimijaviitteistä vuoroa sekvenssissä argumentoivana vuorona, jolla hän tekee toiminnan rajoja näkyväksi ja vetoaa oppilaan osallistujaroolin mukaisiin velvollisuuksiin (4_4). Vaikka evaluoivat vuorot kytkeytyvät tilanteeseen toimintaan, opettaja ohjailee niillä kuitenkin samanaikaisesti oppilaiden osallistajuutta myös laajemmassa kehyksessä: suhteessa odotuksiin oppijanroolin toteuttamisesta ja oppilaana toimimisesta. Toimijaviitteisessä evaluoinnissa on tällöin kyse paitsi siitä, miten opettaja tulkitsee ja käsittelee oppilaiden toimintaa meneillään olevassa tilanteessa, myös jossain määrin siitä, millaisten oppilaihin kohdistuvien oletusten ja ideaalien varaan hän evaluointivuorossaan merkityksiä rakentaa. Seuraavaksi siirryn analysoimaan toimijaviitteistä evaluointia sekvensseissä, joissa opettaja kohdistaa evaluoinnin olettamaansa tai kuvittelemaansa oppilaan

⁹⁰ Kiinnostavaa on, että Svinhufvud (2011: 176) on käsitellyt vastaaventyypisiä ilmauksia graduopponentin tekstipalautteiden osana (esim. *se on semmonen asia mikä sun pitää tietysti miettiä sitte itte mutta*). Svinhufvud pitää tällaista vuoroa opponentin argumenttina, jolla tämä perääntyy antamastaan palautteesta, ja kutsuu sitä graduntekijän autonomian osoittamiseksi (mp.).

⁹¹ Juhani kuitenkin tuottaa vielä opettajan vuoroon responssin (r. 22), joskin epäodotuksenmukaisen suhteessa opettajan evaluointiin.

toimintaan. Edelleen on kyse toiminnan rajojen osoittamisesta, mutta nyt siirrytään meneillään olevan toiminnan säätelystä oppilaan toiminnan ohjailuun tulevissa tilanteissa.

4.5.2 Fokuksessa oletettu ja kuviteltu oppilaan toiminta

Tässä alaluvussa analysoin toimijaviitteisiä vuoroja, joissa evaluointi kohdistuu oppilaan oletettuun tai kuviteltuun tulevaan toimintaan, esimerkiksi suoritettaviin koulutehtäviin ja niiden rajaamiseen. Evaluointivuoro motivoituu oppilaan vuorosta, jolla hän orientoituu tuleviin koulutehtäviin joko osoittamalla ymmärryksensä tehtävän sisällöstä tai osoittamalla valmiutta tehtävien suorittamiseen. Toimijaviitteisellä vuorollaan opettaja osoittaa ennakkoivasti oppilaille yhtäältä vaaditun ja toisaalta myös riittävän toiminnan rajat. Tämän lisäksi tarkastelen myös oppilaan kuvitteellisen toiminnan evaluointia, jossa toiminta kehystetään oppituntitilanteen ulkopuolelle. Tällöin oppilaat osallistuvat sekvenssissä tiedonrakentamiseen myös luokkahuoneen ulkopuolelta hankitulla tiedollaan (Jakonen 2014a, 2014b).

Toimijaviitteisellä vuorolla opettaja ohjailee oppilaiden tulevaa toimintaa ja vaikuttaa siihen, jolloin evaluointivuoroon kytkeytyy myös deonttisen asenteen välittäminen (ks. esim. Stevanovic & Peräkylä 2012, 2014; Couper-Kuhlen & Etelämäki 2015). Keskusteluntutkimuksessa deonttisella jäsennyksellä (*deontic order*) viitataan puhujan oikeuteen esittää pyyntöjä, tehdä päätöksiä tai tuottaa muita toimintoja, jotka vaikuttavat paitsi omaan myös vastapuolen toimintaan (Stevanovic & Peräkylä 2014: 190–192). Deonttisuuden käsitettä on sovellettu esimerkiksi ehdotusten ja pyyntöjen tarkasteluun arkikeskusteluissa (Couper-Kuhlen & Etelämäki 2015) ja työpaikkaneuvotteluissa (esim. Stevanovic & Peräkylä 2012, Stevanovic 2013b). Couper-Kuhlen ja Etelämäki (2015) ovat tarkastelleet arkikeskustelujen pyyntöjen ja ehdotusten muotoilua puhujan deonttisten oikeuksien ja toiminnon agenttiivisuuden osoittamisen näkökulmasta. Stevanovic (2013b) on tarkastellut ehdotuksia deonttisen auktoriteetin ja siitä neuvottelun näkökulmasta esimiehen ja alaisen (pastori ja kanttori) välisissä keskusteluissa.

Opettajalla on jo institutionaalisen osallistujaroolinsa perusteella oikeus määritellä, rajoittaa ja vaikuttaa oppilaiden toimintaan opetustilanteen tavoitteiden mukaisesti. Tähän orientoi-

tumista osoittavat selvästi esimerkiksi edellä analysoimani institutionaalisen työnjaon resurssina toimivat evaluointivuorot (luku 4.5.1). Luokkahuonevuorovaikutuksessa lähtökohta vuorovaikutustilanteen deonttiseen jäsennyksen rakentumiseen on siis erityyppinen kuin esimerkiksi arkikeskusteluissa, joissa keskustelutilanteen deonttinen auktoriteetti on pääsääntöisesti neuvottelunalainen. Perusmekanismi deonttisen asenteen osoittamiseen vuorovaikutuksessa on kuitenkin arkikeskustelussa ja institutionaalisessa keskustelussa samansuuntainen: osallistujat välittävät deonttista asennettaan tilanteittain rakentuvassa vuorovaikutuksessa toimintojen muotoilun kautta. Tämä näkyy oppilaan tulevaa toimintaa ohjailevissa toimijaviitteisissä vuoroissa, joissa opettaja viittaa eksplisiittisesti sekä itseensä evaluoijana että oppilaaseen tulevan toiminnan suorittajana (vrt. Couper-Kuhlen & Etelämäki 2015). Couper-Kuhlenin ja Etelämäen (2015: 23) mukaan arkikeskustelussa deonttisesti asymmetrisimpiä – ja sitä kautta vahvimmin puhujan deonttista statusta välittäviä toimintoja – ovat pyynnöt, joissa pyydetyn toiminnan suorittaja joko ilmaistaan eksplisiittisesti tai tehdään selvästi tulkittavaksi persoonailmauksella.

Seuraavassa esimerkissä (4_5) opettaja osoittaa toimijaviitteisellä evaluointivuorolla toiminnan rajoja määrittelemällä konkreettisesti, minkälaista tuotosta oppilaalta odotetaan. Esimerkissä on käynnissä kierros, jossa oppilaat kertovat tutkielmatyöskentelynsä etenemisestä sekä valitsemistaan kirjoista ja tutkielma-aiheistaan.⁹²

Esimerkki 4_5 ”Heti kärkeen” (PA, O2: 1b, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 ope2: no sitten Juhani,
 2 Juhani: nii, ei mul oo hajuukaa et mitä täs pitää tehdä.
 3 ope2: (.) et heh he siitä lähetää heh heh
 4 Juhani: n(h)ii.
 5 ope2: eikä tääl oo mitää, onks sulla jotain lempikirjaili↑jaa
 6 [muuta ku-]
 7 Juhani: [olihan siel] se Häräntappoase.=
 8 ope2: =niin niin, sulla oli se kirja okei, no onhan sulla
 9 sit joku ajatus.
 10 Juhani: niin mun pitää lukee >joku kirja< ja tehdä
 11 kaheksansivuinen tutkielma.
 12 ope2: -> niin, ja ↑sen mä nyt sanon heti kärkeen et muista, et
 13 tää ei oo mikään referaatti, ei mikään lyhennelmä,
 14 ei ei tehdä juonesta mitään lyhennelmää, vaan
 15 pitää olla se joku tutkittava asia.

⁹² Aineistossani vastaavantyyppinen kierros käydään kahdella oppitunnilla (PA, O2: 1a-b ja PA, O2: 3a), jotta myös ensimmäisellä kerralla poissa olleet oppilaat pääsevät kertomaan tutkielmansa työvaiheesta.

16 Juhani: niinku mikä hemmetin tutkittava asia,
 17 ope2: °älä kiroile.°
 18 Juhani: hemmetin,
 19 ope2: hmmth mth eli nyt tarkistakaa et teil on kaikilla tämä paperi,
 20 Juhani: mul ei oo,
 21 Minja: ei oo,
 22 ope2: ja Juhani jos ei ole tallella, ni tule hakemaan,

Opettajan toimijaviitteinen evaluointi (r. 12-) on responssi oppilaan kuvaukseen siitä, kuinka tämä on ymmärtänyt tutkielmatehtävän tarkoituksen (r. 10–11). Aiemmassa vuorossaan Juhani on osoittanut, ettei ole selvillä tehtävän sisällöstä (r. 2), eikä hän niukassa kuvauksessaan eksplikoi, miten aikoo tutkielman tehdä. Vuoronalkuisella partikkelilla (*niin*) opettaja kuitenkin vahvistaa Juhaniin vuoron, mutta jatkaa heti vuoroaan rajaamalla ja määrittelemällä tutkielman tavoitteen (*ei oo mikään referaatti – ei tehä juonesta mitään lyhennelmää*, r. 13–14). Opettaja kehystää evaluoivan vuoronsa toimijaviittauksella itseensä (*sen mä nyt sanon*, r. 12), mikä ohjaa tulkitsemaan opettajan esittämän rajauksen merkitykselliseksi tutkielmatehtävässä suoriutumiseen. Opettaja siis asettaa evaluoivalla vuorollaan oppilaalle odotuksenmukaisen toiminnan rajat ennakoivasti ja samalla toiminnan merkitystä painottaen, mistä kertovat myös vuoron erityistä sävyä kantavat partikkelit ja ajanilmaukset (*nyt, heti kärkeen*, r. 12). Oppilaaseen opettaja ei vuorossaan viittaa eksplisiittisesti *sinä*-pronominilla, mutta vuoroon sisältyvä kehoitus on kuitenkin muotoiltu yksikön 2. persoonan muodolla (*muista*, r. 12). Vuoron lopussa opettaja kuitenkin viittaa toimijaan passiivilla ja nollapersoonamuodolla (*ei tehä, pitää olla se*, r. 14, 15), mikä ohjaa tulkitsemaan opettajan ohjeistuksen samalla koko oppilaskollektiiville suunnatuksi.

Tässä esimerkissä (4_5) opettaja evaluoi toimijaviitteisellä vuorolla nimenomaan oletettua oppilaan toimintaa, sillä Juhani tai kukaan muukaan oppilas ei ole vuorossaan eksplikoinut tutkielman tarkoitukseksi luetun kirjan referointia. Sen sijaan oppilaan oletettu toiminta on tässä opettajan tulkinta Juhaniin vuoroista, ja tulkinnan taustalla vaikuttaa mahdollisesti myös opettajan aiempi kokemus tutkielmatöiden ohjaamisesta.⁹³ Pedagogisessa vuorovaiikutuksessa opettajan oletukseen perustuva toiminta on nostettu aiemmin esiin opettajan tuottamien selitysten rakentumisessa matematiikantunneilla (Koole 2012b). Koolen (2012b:

⁹³ Liiallisen referoinnin ongelma tutkielmissa nousee aineistossa esiin myös muualla. Opettaja esimerkiksi viittaa tutkielmantekoon toisella oppitunnilla seuraavasti: *et minkä verran siitä, oman kirjan juonesta ja sisällöstä pitää niinku kertoa – ettei se sit luiskaha liikaa siihen referointiin ja ettei taas unohdu se tutkittava asia* (PA, O2: 2a).

1912, 1914) mukaan oppilaan ongelma, johon selitystä haetaan, jää oppitunneilla usein eksplikoimatta, jolloin opettaja rakentaa selityksensä vastaamaan olettamaansa oppilaan ongelmaan. Koska selityssekvenssissä oppilaalle ei yleensä tarjoudu paikkaa korjata tai täsmentää ongelmaansa, vasta aivan sekvenssin lopussa opettaja ja oppilas saavuttavat yhteisymmärryksen selitettävästä (mas. 1909). Vaikka analysoimassani sekvenssissä on kyse tehtävänannon määrittelystä eikä ymmärrysongelmasta käynnistyvistä selityssekvenssistä, tässäkin opettajan toimintaa ohjaavat oletukset ja päätelmät siitä, mikä on oppilaan ymmärrys käsiteltävästä asiasta.

Seuraavassa esimerkissä (4_6) on kyse toisentyyppisestä toiminnan rajojen määrittämisestä. Katkelma on oppitunnin alusta; oppilaat keskustelevalt keskenään vilkkaasti ja naureskellen ja samaan aikaan opettaja valmistelee tietokoneen ääressä oppitunnin alkua merkitsemällä poissaolijoita.

Esimerkki 4_6: ”Spekuloimaan” (PA, O1: 2a, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

1 Nina: että että p(h)itiks nyt niiku k(h)ertoo, että
2 mist haluu tehdä sen kirjotelman? *
3 *KYSYVÄ KATSE NINAAAN
4 Aada: mikä kirjotelma,=
5 Taina: =mikä kirjotelma?=
6 Juhani: =voi nostaa numeroo,
7 ope1: siis kohtahan teil on se (.) puolue >sitäks sä tarkotat<
8 [@ai niin@ siis sä meinaat,]
9 Nina: [=ei::? >vaan se toinen,<]
10 ope1: niin mut eihän sul [oo mitää]
11 Nina: [onhan mul,]
12 ope1: en mä sitä tollasille ysin (.) kymppin oppilaille anna=
13 Nina: =nii: siis mut mikä kirja siin sit on,
((69 riviä poistettu, opettaja valmistelee tunnin alkua, neuvottelua uusintakokeesta, oppilaiden keskustelua))
83 ope1: -> mut se on hei tota::, mä en hhh (.) mä en mielelläni siis (.)
84 rupee spekuloimaan et onko ysi tai kymppi, (.) kyl jos
85 kymppin haluaa päästötodistukseen yhteiskuntaopist
86 ni sit pitää olla aika @kijstatta@ siis kymppi se numero
87 ihan noin niinku normisuorituksilla,
88 Nina: @nii, ei ole@
89 (0,5) TYTTÖJEN NAURUA
90 ope1: siis se nosto, siis ysistä kymppiin, totta kai jos tekee jotain
91 -> todella vaativaa, mut must tuntuu et teil on ihan riittävästi
92 muutenki hommia,
93 Nina: no nyt on kaks viikkoo ihan tylsää.
(1.0) OPE HYMYILEE NINALLE

94 Moona: Nina, meil on kaheksan viikkoo ku se musikaali pitää olla valmis,
95 ope1: nii, voitte keskittyä tollasiin asioihi.

Esimerkissä (4_6) Nina nostaa kysymyksellään (r. 1–2)⁹⁴ topiikiksi historian ja yhteiskuntaopin päättöarvosanaa korottavaan lisäkirjoitelman. Aluksi opettajalle on epäselvää mihin Nina kysymyksellään viittaa (r. 2, 7), sillä lisäkirjoitelma on ensisijaisesti tarkoitettu heikon arvosanan saaneille oppilaille arvosanan korottamiseksi (r. 10). Opettaja rajaa sitten Ninan lisäkirjoitelman ”saajien” ulkopuolelle kategorisoimalla Ninan korkean arvosanan oppilaaksi (*en mä sitä tollasille ysin (.) kympin oppilaille anna*, r. 12). Kategorisoiva tulkinta syntyy demonstratiivisesta proadjektiivista *tollanen* (VISK § 725), joka vaikuttaa kantavan tässä myös erityistä sävyä. Tämän jälkeen fokus siirtyy keskustelussa hetkeksi toisaalle.

Opettaja palaa käsittelemään aiemmin keskustelussa käsiteltyä arvosanan korottamista toimijaviitteisellä evaluointivuorolla (r. 83–84). Vuoro on kompleksisesti muotoiltu: Alkuun kasautuu partikkeleja (*mut, tota*), huomionkohdistin (*hei*) ja taukoja. Lisäksi opettaja viittaa vuorossa ensin itseensä toimijaviittauksella (*mä en*) mutta tekee sitten itsekorjauksen ja muotoilee itsen viittauksen uudelleen täydentäen sen sävyttävällä lisäyksellä (*mä en mielelläni*). Persoonapäätteinen (*-ni*) lisäys vahvistaa toimijaviittauksen henkilökohtaista näkökulmaa, mutta samanaikaisesti myös pehmentää vuoron tulkintaa (vrt. *mä en rupee spekulimaan*). Vuorossa evaluointi kohdistuu oletettuun oppilaan toimintaan: ylisuoriutumiseen, jolla tavoitellaan todennäköisesti epärealistista arvosanan korotusta (*pitää olla aika @kiistatta@ – – normisuorituksilla*, r. 86–87). Tässä opettaja ei siis evaluointivuorolla osoita oppilaalle vaaditun toiminnan rajoja, kuten edellä analysoimissani esimerkeissä, vaan pikemminkin riittävän toiminnan ja osallistajuuden rajat suhteessa osallistujaroolin toteuttamiseen. Rajojen määrittäminen on opettajan pedagoginen keino ohjata oppilasta priorisoimaan toimintaansa (*teil on ihan riittävästi muutenki hommia*, r. 91–92). Toisaalta opettajan vuoron kompleksinen muotoilu indikoi, että tämäntyyppinen toiminnan rajojen määrittäminen ei ole opettajan toimintana täysin ongelmatonta: lähtökohtaisesti voisi ajatella, että opettajan tehtävänä on kannustaa oppilaita aina vain parempiin suorituksiin. Tätä tulkintaa tukee vuoronmuotoilun näkökulmasta myös se, että samassa sekvenssissä esiintyy kahta toimijaviit-

⁹⁴ Kysymyksen muotoilussa näkyy naurahdeltua, joka liittyy oppilaiden keskinäiseen keskusteluun katkelman edellä (ei näy litteraatissa).

tauksen muotoilutyyppejä. Alussa opettaja on viitannut itseensä eksplisiittisellä toimijaviittauksella. Sekvenssin lopussa hän kuitenkin täsmentävässä vuorossaan viittaa itseensä toimijana episteemisellä fraasilla (*must tuntuu*, r. 91). Tämä on aineistossani tyypillisesti evaluointivuoron muotoilukeino, jolla opettaja kehystää toiminnan neuvoteltavaksi (ks. tarkemmin luku 4.6.1).

Seuraavassa esimerkissä (4_7) opettaja evaluoimalla määrittelee oppilaalle sopivan toiminnan rajat kuvitellussa oppilaan toiminnassa. Katkelmassa käsitellään lakeja ja asetuksia ja keskustellaan aluksi siitä, minkälaisia julkisen vallan oikeuksia opettajalla luokahuoneessa on.⁹⁵ Tämän jälkeen keskustelun topiikiksi nousee pahoinpitely ja itsepuolustus.

Esimerkki 4_7: ”Pahoinpitely” (PA, O1: 4a, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 ope1: toinenki oikeus heil on eli heil on kurinpito-oikeus
 1 o:n tää (.) jälki-istunnon antaminen, seki on ihan
 3 [julkisen (.) vallan käyttö, hh]
 4 Juhani: [>mut te ette saa käydä< mitenkää] käsiks oikeestaa,*
 *OPEN KATSE JUHANIIN
 5 ope1: öö:: no itse asiassa (.) hh tost on nyt tullu uusia,
 6 se laki vähän muuttu et kyllä (.) tällästä hhh riittävää,
 7 (.) mut ei ei saa siis >suhteetonta< voimaa,
 8 ei saa käyttää vaan se pitää olla huo- huolellinen siitä
 9 että ↑ riittävä (.) [voima?
 10 Juhani: [>mitä jos opettaja kävis oppilaaseen
 11 käsiks, sit opettaja saiski turpaan,<
 (0,5) OPEN KATSE JUHANIIN
 12 ope1: hhh:: tsit se on virkamiehen väkivaltanen
 13 vastus[taminen
 14 Juhani: [>nii mut jos sä käyt käsiks siihen oppilaaseen<=
 15 ope1: -> =ei sil oo, (.) hei nyt mä haluun Juhani tän terottaa sulle,*
 *OPEN KATSE SUORAAN ETEENPÄIN
 16 että väk- öö pahoinpitely edes itsepuolustustilanteessa
 17 ei oo Suomen lain mukaan sallittua, eli jos joku tulee sua
 18 hakkaa, ja sä lyöt sitä turpaan, ni sä saat siitä ihan saman
 19 rangaistuksen ku seki.= *
 *OPEN KATSE VIISTOSTI JUHANIIN
 20 Taina: =mut tos ei oo mitää [järkee,
 21 ope1: [ei no näin se nyt vaan on,
 22 ihminen ei saa ottaa lakii omaan omiin tota käsiinsä,

⁹⁵ Keskustelua käydään samanaikaisesti, kun oppilaat kirjoittavat taululta muistiinpanoja vihkoon pulpettien ääressä istuen. Opettaja istuu opettajanpöydän ääressä hyvin lähellä oppilaita, lähes vastapäätä Juhania ja Veijoa. Olen merkinnyt katkelmaan joitakin analyysin kannalta potentiaalisesti relevantteja opettajan katseita. On kuitenkin huomattava, että katseet toimivat tässä tilanteessa erilaisin ehdoin, kun osallistujat ovat asemoituneet tilassa hyvin lähekkäin.

23 se on sen [takii tehty.]
 24 Juhani: [Am-] eiks Amerikas oo sillee, et jos joku tulee
 25 [hakkaa sä saat tappaa sen,*]
 *OPEN KATSE JUHANIIN
 26 ope1: [eli sä voit estää se-] sen tilanteen, et sua lyödään (.)
 27 turpiin, lähtemällä pois tai puolustautumalla riittävästi,
 28 mut sä ET saa syyllistyy itse pahoinpitelyyn, te- teh-
 29 samalla,
 30 Juhani: mut eiks [se oo joissain-]
 31 Veijo: [saathan sä tehä] sille jonku lukon tai jotain,
 32 Taina: mut jos se pitää sua kiinni sä et vaan pääse pakoon
 33 ni >si- sit< [sun (se vaan --)]
 34 ope1: [sit sä käytät] riittävä^ää (.) voimaa,=
 35 Juhani: =ei ku sä sä et saa tehä pysyvii vammoi, muuten
 36 sä joudut [korvaa,
 37 ope: [ei no siis se on se pahoinpitely, on se just se=
 38 Juhani: =mut eiks >Amerikas oo joissain osavaltiois sillee,
 39 et jos joku tulee olikse pihalle< sä saat ampuu sen, *
 *OPEN KATSE JUHANIIN
 40 ope1: no valitettava[sti näin on. hh]
 41 Juhani: [ilman lupaa.]
 42 Veijo: heh [ihan sika hyvä]
 43 ope1: [on siel näitä] mut ky- e:i se nyt aina sielläkään ihan
 44 niin mee, mutta (.) se on pal- ihan erilainen systeemi,
 45 mut se on >suomalaisil< on se väärä (.) luulo aina et te
 46 saatte ite syyllystyä rikokseen, puolustaessanne >itseänne<
 47 [se ei mee näin.]
 48 Juhani: [mut toi on must] niin tyhmää ettei voi tehä mitää (--)
 49 [(ei voi vetää) turpaa,]
 50 ope1: [ei no se on] poliisin, ja viranomaisille se on heille varattu nää hh

Juhani käynnistää sekvenssin oma-aloitteisella vuorolla osittain päällekkäispuhunnalla opettajan kanssa. Juhani tuo keskusteluun hypoteettisen tilanteen (*mitä jos*, r. 10), jossa opettaja ”kävisi oppilaaseen käsiksi”. Opettaja kääntää katseen Juhaniin ja tuottaa vastauksena selitysvuoron, jossa hän määrittelee oppilaan kuvaaman tilanteen lakikäsitteillä (*se on virkamiehen väkivaltanen vastustaminen*, r. 12–13). Juhanin responssivuoron (r. 14) alussa *nii mut* -dialogipartikkeliketju (VISK § 859) implikoi erilinjaisuutta: hän täsmentääkin vuoronsa uudelleenmuotoilulla viitaten nyt *sä*-pronominilla opettajaan kuvitellun tilanteen toimijana.

Opettaja reagoi Juhanin vuoroon toimijaviitteisellä evaluointivuorolla (r. 15->). Vuoron alussa näkyy jälleen keskenjäävä rakenne (*ei sil oo*), joka on tässä oletettavasti vastausvuo-

ron alku (vrt. esimerkki 4_1b). Vuoro jatkuu sen painoarvoa indikoivilla huomionkohdistimilla (*hei nyt*)⁹⁶ ja toimijaviittauksella. Opettaja asemoi itsensä vuoroon toimijana *minä*-persoonapronominilla ja tahdonilmauksella, jossa asenneverbi *haluta* (ks. Biber 2006) täydentyy huomionarvoisella verbivalinnalla (*mä haluun **terottaa*** vrt. esim. *sanoa*). Samalla opettaja kohdentaa evaluoinnin yksilöidysti ja rajaa vuoron evaluoivassa alkuosassa toiminnan ikään kuin kahdenväliseksi puhuttelemalla Juhania vokatiivilla ja persoonaviittauksella (*Juhani, sulle*).⁹⁷ Vuorossa *haluta*-verbi, eksplisiittiset pronomini-ilmaukset (*minä–sinä*-muotoilu) ja muut kontekstivihjeet rakentavat vuoroon evaluoivan tulkintakehyksen, joka samalla ohjaa myös väitelauseen muotoisen loppuosan tulkintaa direktiiviseksi. Aineistossani opettaja hyödyntää paikoin *haluta*-verbiä myös hienovaraisemmin oppilaan toimintaa ohjailevissa vuoroissa, esimerkiksi evaluoivan sävyn saavissa kehotuksissa ja pyynnöissä (esim. *Juhani mä haluisin et jos et sä nyt muuta jaksa kirjottaa ni sä ottaisit tän taulukon edes*, [PA, O1: 1C]). Niin ikään Biberin (2006: 108–109) mukaan asenneverbi täydennysineen (*stance-verb* + *to-clause*; esim. *I'd like you to read, I want you to write*) esiintyy yliopisto-opetuksessa tyypillisesti opettajan epäsuorana direktiivinä, jolla ohjaillaan kurssisisältöihin liittyvää opiskelijoiden toimintaa toivottuun suuntaan. Tässä esimerkissä (4_7) *haluta*-verbi kuitenkin yhdistyy suoraviivaisemmin oppilaan toimintaa ohjailevaan vuoroon ja samalla vuoron muiden tulkintavihjeiden kanssa vahvistaa vuoron evaluatiivisuutta.

Vuoro jatkuu opettajan selityksellä, jossa hän määrittelee oppilaille sopivan toiminnan rajat juridisesta näkökulmasta (*pahoinpitely* – ei oo Suomen lain mukaan sallittua, r. 16–17). Tässä toiminnan rajoja ei siis määritellä suhteessa oppilaan osallistujarooliin luokkahuoneessa vaan pikemmin suhteessa kansalaisena toimimiseen. Opettaja kehystää vuoron luokkahuoneen ulkopuolelle ja samalla yleiselle tasolle havainnollistamalla kuviteltua tilannetta *sä*-pronominilla (*jos joku tulee **sua** hakkaa ja **sä** lyöt sitä turpaan*, r. 17–19). *Sä*-muodon voi tulkita tässä sekä spesifiksi että avoimeksi tai geneeriseksi viittaukseksi (ks. esim. Helasvuo & Laitinen 2006; Helasvuo 2008; Seppänen 2000). Geneerisen *sä*-viittauksen rinnalla spesifi viittaus Juhaniin on nähdäkseni yhtä aikaa mahdollinen tulkinta. Tähän tulkintaan ohjaa vuoron alun yksilöity kohdentaminen Juhanille ja opettajan katseen kääntyminen vuoron lopussa viistosti Juhaniin (r. 19). Opettajan vuoroon kanta-aottavan responssin tuottaa joka tapauksessa Juhanin sijaan Taina (r. 20). Tämä osoittaa osallistujien orientoituvan

⁹⁶ *Nyt*-partikkeli esiintyy vastaavatyypisenä kohostekeinona myös esimerkissä 4_4.

⁹⁷ Tässä kohdassa opettaja ei kuitenkaan selvästi kohdistaa katsettaan Juhaniin vaan suoraan eteenpäin.

erityisesti opettajajohtoisissa luokkahuonetilanteissa dyadimaiseen opettajan ja oppilaskollektiivin muodostamaan osallistumiskehikkoon (Lerner 1993; Tainio 2007: 33; Lehtimaja 2012: 43–44), jossa koko oppilaskollektiivia pidetään ratifioituina osallistujina. Geneerinen *sä*-pronomini on yksi tämän esimerkin monista viittauskeinoista. Erilaisten viittauskeinojen ketjuuntuminen (ks. myös Luukka & Markkanen 1997: 175–176) näkyy paitsi toimijaviitteisen vuoron sisällä myös koko katkelmassa, jossa esiintyy esimerkiksi suoraa puhuttelua persoonaviittauksilla ja vokatiiveilla, viittauksia jäsenkategoriamauksilla⁹⁸ (mm. *virkamies, ihminen, suomalainen*, r. 12, 22, 45) ja tekijäviitteiltään etäännytettyjä muotoja (esim. *ei saa käyttää*, r. 8).

Edellisessä esimerkissä (4_7) sopivan toiminnan rajoja määritellään ja niistä neuvotellaan lopuksi kollektiivisesti, kun opettaja käy oppilaiden kanssa keskustelua itsepuolustustilanteesta toimimisesta, riittävästä voimankäytöstä ja itsepuolustuksen oikeutuksesta. Juhani lisäksi keskusteluun osallistuvat myös Veijo (r. 31) ja Taina (r. 20, 32–33). Keskustelun topiikki on yleispätevä, ja oppilailla on jo valmiiksi tietoa puheena olevasta asiasta. Näissä tilanteissa oppilaiden asiantuntemus nojaa usein ainakin osittain luokkahuoneen ulkopuolisista lähteistä – esimerkiksi tietokonepeleistä ja TV-sarjoista – hankittuun tietoon (Jakonen 2014a: 239–243, 2014b). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että Juhani viittaa argumentoivissa vuoroissaan amerikkalaisiin käytäntöihin ja lakeihin. Kun oppilaat tuovat keskusteluun omaa tai olettamaansa tietoa, he samalla soveltavat ja testaavat koulun ulkopuolelta hankittua tietoa oppimistilanteissa. Esimerkissä (4_7) Juhani muotoilee vuoronsa *eikö*-kysymyksiksi (*eiks Amerikas oo sillee*, r. 24, 38), jotka odottavat opettajalta vahvistusta mutta hakevat samalla samanmielisyyttä (vrt. VISK § 1696). Niin ikään Veijon vuorossa (*saathan sä tehdä sille jonku lukon tai jotain*, r. 31) *han*-partikkeli ohjaa tulkitsemaan tiedon yhteisenä ja jaettuna (VISK § 830). Oppilaat siis paitsi välittävät tiedollista eli episteemistä asennettaan (*epistemic stance*, Heritage 2012a, 2012b, 2013), myös suhteuttavat omaksumaansa tietoaan opettajan antamaan tietoon sekä haastavat opettajaa tiedollaan (esim. r. 31–33, 35–36). Tällöin opettajan rooli tiedon vahvistajana, korjaajana ja täsmentäjänä (esim. r. 34, 37, 40, 43–47) on erityisen merkityksellinen. Tähän rooliin opettaja näkyvästi orientoituu sekvenssin

⁹⁸ Sekvenssin lopussa opettaja esittää jäsenkategoriasidonnaisena ominaisuutena (Sacks 1992: 40–48, 584–589) ”suomalaisten väärän luulon” itsepuolustuksen oikeutuksesta (r. 45–46). Kiinnostavaa on, että opettaja viittaa vuorossaan suomalaisiin (ja samalla oppilaisiin) *te*-pronominilla ja kategorisoi näin itsensä suomalaisuus-jäsenkategorian ulkopuolelle. Opettajalla onkin kaksoiskansalaisuus, joka osaltaan antaa hänelle mahdollisuuden identifioitua tässä ”toiseksi” (kategorisoinnista keskustelussa ks. Raevaara 2015b).

alussa kehystämällä tietoa välittävän vuoronsa (r. 16–19) evaluatiivisella vuoronaloituksella (r. 15).

Esimerkki (4_7) havainnollistaa lisäksi luokkahuonevuorovaikutuksen toimintalinjan nopeaa ja osin ennakoimatonta muovautumista: eksplikoitu ja puhuttelulla rajattu toiminnan rajoja osoittava evaluointivuoro asettuu tässä sekvenssiin, jossa oppilaat lopulta osallistuvat aktiivisesti ja kollektiivisesti tiedonrakentamiseen. Samalla esimerkki osoittaa mielekkään oppimistilanteen rakentumista, sillä siinä oppilaat pääsevät omien intressiensä ja pohjatietojensa avulla määrittelemään ja käsittelemään tilanteessa opeteltavaa (*learnable*, Majlesi & Broth 2012). Tällöin esimerkiksi oppilaan oma-aloitteisesta kysymyksestä käynnistynyt sekvenssi voi ohjata keskustelun osittain pedagogisen agendan raja-alueille – tässä esimerkiksi julkisen vallan oikeuksista amerikkalaisiin itsepuolustuskäytänteisiin –, mutta samalla oppimistilanne rakentuu osallistujalähtöisesti. Leen (2010: 410) mukaan osallistujien orientaatio oppimiseen on osallistujalähtöisen oppimisen perusta: orientaatio syntyy vuorovaikutuksessa usein ennakoimattomasti sen pohjalta, kuinka osallistujat itse havainnoivat tilanteessa opittavan ja käsittelevät sitä. Keskeinen rooli on siis paitsi oppilaiden osallistujuu-della (ks. Emanuelsson & Sahlström 2008) myös sillä, miten opettaja luo keskustelussa osallistumiselle ja oppimaan orientoitumiselle paikkoja ja mahdollisuuksia. Esimerkissä (4_7) opettaja tukee oppilaiden intresseistä nousevan opeteltavan käsittelyä antaen oppilaiden aloitteille ja responsсивuoroille tilaa. Siten oppilaat pääsevät osoittamaan ja testaamaan tietoaan, mikä rakentaa oppimistilanteesta keskustelevan.

Olen analysoinut tässä alaluvussa toimijaviitteisiä evaluointivuoroja, joilla opettaja osoittaa oppilaille rajoja oletetussa tai kuvitellussa oppilaan toiminnassa. Olen näyttänyt, että evaluointi on opettajan keino määritellä oppilaille vaaditun ja riittävän toiminnan rajat osallistujaroolinsa mielekkääseen toteuttamiseen (4_5, ”Heti kärkeen”; 4_6, ”Spekuloimaan”). Tätä kautta opettaja ohjailee oppilaiden osallistujuu-tta paitsi suhteessa esimerkiksi tehtävien tavoitteisiin myös yleisemmin oppilaana toimimiseen. Lopuksi osoitin viimeisellä esimerkillä (4_7, ”Pahoinpitely”), että toimijaviitteinen evaluointivuoro voi käynnistää sekvenssin, jossa opettaja määrittelee yhdessä oppilaiden kanssa toiminnan rajoja laajemmassa kontekstissa. Tällöin opettaja asettaa oppilaille toiminnan rajoja kansalaisena toimimiseen koulun ulkopuolella.

4.6 Evaluointi toiminnan neuvoteltavuuden osoittamisessa

Tässä luvussa tarkastelen toimijaviitteisiä evaluointivuoroja, joilla opettaja osoittaa toiminnan neuvoteltavuutta. Tarkastelen opettajan evaluoivaa toimintaa kahdessa pedagogisessa funktiossa: oppilaiden osallistaminen ja oppilaan toiminnan osoittaminen opettajalle merkityksellisenä ja sitä kautta yhteisesti jaettuna. Ensimmäisessä tapauksessa opettaja rakentaa evaluoivan vuoron käyttämällä erityyppisiä osallistavia kehysilmauksia ja jälkimmäisessä hyödyntämällä evaluoinnin keinona toimijaviitteisiä tunneilmauksia.

4.6.1 Osallistava kehystäminen

Tarkastelen aluksi toimijaviitteisiä vuoroja, joissa opettaja viittaa itseensä toimijana episteemisillä kehysfraaseilla (*must tuntuu, mun mielestä*; vrt. Kärkkäinen 2005; Rauniomaa 2007) tai ajatteluprosessia kuvaavilla kehysilmauksilla (*mä mietin*; vrt. Svinhufvud 2008, 2011). Toisin kuin useimmissa edellä analysoimissani esimerkeissä, näissä sekvensseissä evaluoinnin kohteena ovat tyypillisesti opetettavaan aineeseen liittyvät sisällöt tai oppilaiden tehtävät ja omat projektit. Kun edellisen luvun esimerkeissä opettaja asetti oppilaille sopivan toiminnan rajoja eksplisiittisesti ilmaistuilla toimijaviittauksilla, nyt hän vuoron kehystämisen kautta asemoi itsensä vuoroon toimijana ja samalla oppilaan toiminnan evaluoijana varauksellisemmin. Samalla opettaja kutsuu oppilasta neuvottelemaan evaluoitavasta asiasta ja sitä kautta osallistaa tilanteessa oppilasta.

Ensimmäisessä esimerkissä (4_8) opettaja rakentaa toimijaviitteisillä vuoroillaan evaluoinnin varaukselliseksi ja siten osallistaa oppilasta neuvottelemaan evaluoitavasta. Katkelma on opettajajohtoisesta kokeentarkastustilanteesta, jossa oppilas tuottaa selvityspyynnön kokeen arvioinnista ja pisteytyksestä.

Esimerkki 4_8: ”Vähän väärinpäin” (PA, O1: 1b, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- | | |
|----------|---|
| 1 ope1: | El:: vika mut siis >palvelutase Leila paljos sul oli< |
| 2 Leila: | ää neljä? |
| 3 ope1: | <u>sul</u> oli neljä, neljä sanoppas mitä sä oot kirjottanu sinne. |
| 4 Leila: | öö ihmisten käyttämä rahamäärä palveluihin ja <u>hyödykkeisiin</u> , |
| 5 | esim ma- matkailutase ja se on se et mittaa kuinka paljon rahaa |
| 6 | liikkuu Suomeen ja Suomesta <u>pois</u> , ja mitataa paljonko Suomest |
| 7 | käytetää rahaa ulkomailla ja kotimaassa ja ulkomailla esim |

8 Suomessa sillee (--)
9 ope1: loistavaa?
10 Nina: no mul on ihan samallail täällä. mitä mult puuttuu.*
*OPEN KATSE NINAAN, HYMYILEE
11 Veera: on mulki suunnillee,
12 ope1: tuo tuo tarkastettavaks,* sen takii just t- täällä nyt ollaa?
*TEKEE KUTSUVAN KÄDENLIIKKEEN
13 Nina: mul lukee ulkomaankaupan maksujen ja suoritusten vertailua,
14 >matkailutase,< jossa vertaillaan (--) on yhtä kuin jos
15 ulkomaalaiset käyttävät enemmän palveluita Suomessa kuin
16 u- suomalaiset ulkomailla Suomihan voittaa, (.) ihan samallail.
17 ope1: -> tuos tänne,* mä katon sen (.) loppulauseen siit, must tuntuu et
*TEKEE KUTSUVAN KÄDENLIIKKEEN
18 se meni vähän nyt Evärin ↑päin[£]*
*PITÄÄ KÄTTÄ YLHÄÄLLÄ, VASTAANOTTAA PAPERIA
19 Nina: noh heh ehemmä sit t(h)uo, m(h)ult lähtee pisteet vaa pois heh heh he=
20 ope1: =en mä niit pisteitä pois ota mut (.) mth
21 (4.0) OPE LUKEE KOEPAPERIN VASTAUSTA
22 ope1: ei kato ku tää on ulkomaankaupan maksujen ja suoritusten vertailua?
23 Nina: >mitä siel muka luki<
24 (3.0) OPE LUKEE KOEPAPERIN VASTAUSTA
25 ope1: -> koska nyt täs on se päämakorvausten tase, mun mielest vähän
26 menny, s- maksujen ja suoritusten vertailua?*

*NOUSEE YLÖS JA LÄHTEE PALAUTTAMAAN PAPERIA
27 Nina: eikä ole °no siellähä lukee°
28 ope1: nii kato ihmisten käyttämä rahamäärä palveluihin ja °hyödykkeisiin°*
*NINALLE SEISTEN PULPETIN VIERELLÄ
29 ja tää on maksut ja suoritukset se on se päämakorvausten tase
30 mihin se on menny pikkasen niiku sekasin.
31 Nina: mul on se paljo se (--)
32 ope1: o:n mut siin [ei puhuta kato niist] palveluista,*
*PALAA OPETTAJANPÖYDÄN LUO ISTUMAAN
33 Juhani: [onks nää kaikki vihkossa,]
34 ope1: =on (.) TALouden eri suhdanteet siit on lähes jokainen
35 [saanu lähes] täydet pisteet, eikö ollukki?
36 Nina: [eiku mul on] palveluita ja suomalaiset käyttävät enemmän palveluita
37 ulkomailla (--)
38 ope1: -> nii mut se älku menee jotenki mun mielest sekasin sen
39 päämakorvausten taseiden [kanssa.
40 Nina: [älä oo noin pikkut(h)arkka,
41 ope1: pitää se olla?

Tarkasteltava sekvenssi käynnistyy Ninan kysymysvuorosta (r. 10), joka on eräänlainen selvityspyyntö. Nina tiedustelee mitä hänen koevastauksestaan puuttuu, sillä koevastaus vaikuttaa samanlaiselta kuin luokkatoverilla (*mul on ihan samallail*), joka on saanut täydet pisteet (ks. r. 2–3). Opettaja pyytää Ninaa tuomaan koevastauksen tarkistettavaksi ja osoit-

taa metakommentillaan selvityspyynnön suhteessa meneillään olevaan toimintaan relevantiksi (*sen takii just t- täällä nyt ollaa*, r. 12). Nina ei kuitenkaan vie paperia opettajalle vaan lukee vastauksensa ääneen (r. 13–16). Tässä vaiheessa primaari pääsy arvioitavaan tietoon (vrt. Raymond & Heritage 2006) eli oppilaan laatimaan koevastaukseen on siis edelleen Ninalla, joka pitelee koepaperia kädessään. Opettaja toistaa pyynnön tuoda paperi tarkastettavaksi ja jatkaa vuoroaan evaluoimalla oppilaan vastausta (*must tuntuu et se meni vähän nyt väärin*↑*päin*, r. 17–18). Opettaja on paikantanut mahdollisen ongelmakohdan, spesifimman evaluoitavan oppilaan vastauksessa (*mä katon sen loppulauseen*), ja myöhemminkin sekvenssissä opettaja viittaa evaluoitavaan hyvin spesifeillä ongelmakohdilla (*se pääomakorvausten tase, se alku*, r. 25, 29, 38).

Opettaja kuitenkin asemoi itsensä vuoroon toimijana ja evaluoijana *must tuntuu* -kehysrakenteella. Kehysrakenteella opettaja projisoi potentiaalista erimielisyyttä mutta samalla myös osoittaa oppilaan mahdolliseksi kannanottajaksi puheena olevaan asiaan (vrt. Raunio-maa 2007: 247). *I think* -rakenteella voidaan Kärkkäisen mukaan (2003: 149–151) arkikeskustelussa kehystää vuoro, jossa puhuja solidaarisuudesta keskustelukumppania kohtaan ja vastapuolen kasvoja suojellakseen esittää itsensä epävarmempana kuin todellisuudessa onkaan. Esimerkissä (4_8) opettaja vielä koevastauksen tarkistamisen (r. 21, 24) jälkeenkin muotoilee evaluoivat vuoronsa kehysrakenteella, nyt käyttäen *mun mielest* -rakennetta (r. 25, 38). Lisäksi hän asemoi vuorossaan oppilaan toimijana implisiittisesti käyttäen tekijäviitteisyydeltään etäännytettyjä muotoja (esim. *se meni*, *se on menny*, *siin ei puhuta*, r. 18, 30, 32). Tämä osoittaa, että opettaja orientoituu oppilaan koevastauksen arviointiin potentiaalisesti arkaluonteisena toimintana.

Opettajan evaluointivuoroissa on myös muita keinoja, joilla hän lieventää vuoron evaluoivuutta. Kehysfraasien lisäksi opettaja hyödyntää vuoroissaan korjaavaa palautetta lieventäviä ja sen varauksellisuutta osoittavia pehmentimiä (*softeners*)⁹⁹ (*vähän nyt väärinpäin, pikkasen niiku sekasin, jotenki sekasin*; r. 18, 25, 30, 38). Tällaisia pragmaattisia ja retorisia keinoja kriittisen ilmauksen lieventämiseen kutsutaan *hedging*-ilmauksiksi, ja niitä on tarkasteltu erityisesti kirjoitetussa diskurssissa (*hedge*-käsitteen määritelmästä ks. Nikula

⁹⁹ Vastaaventyypisiä ilmauksia on kutsuttu myös nimellä ”lieventäjät” (*downtoners*) (Jucker ym. 2003).

1997: 190; Jucker, Smith & Lüdge 2003: 1746–1747; ks. kuitenkin Hakulinen, Sorjonen & Suojala 1989).¹⁰⁰

Opettaja siis laskee episteemistä auktoriteettiaan muotoilemalla evaluointivuoron varauksellisesti erityyppisillä keinoilla, mutta myös samalla varautuu sekvenssin loppuun asti väärässä olemisen vaihtoehtoon – tai ainakin osoittaa tilanteessa sen mahdollisuuden. Goodwin (1987: 116–118, 120) esittää, että välittämällä epävarmuutta kehollisilla keinoilla¹⁰¹ ja vuoronmuotoilun syntaktisella tasolla puhuja voi vuorovaikutuksessa osoittaa pääsyn puheena olevaan tietoon keskustelussa jaettuna. Esimerkissä (4_8) opettaja evaluointivuoron episteemisellä kehystämällä ja muilla vuoron evaluoivuutta lieventävillä kontekstivihjeillä osallistaa oppilasta neuvottelemaan koevastauksen muotoilusta. Tämä mahdollistaa tiedon rakentamisen ja sen oikeellisuuden arvioimisen tilanteessa osallistujien yhteisenä toimintana. Osallistajuus näkyykin selvästi Ninan responssivuoroissa, esimerkiksi kun hän esittää tarkentavan kysymyksen (r. 23) ja vasta-argumentoi opettajan vuoroihin (27, 31, 36–37). Esimerkissä Ninan osallistajuus emergoituu asteittain (emergoituvista rakenteista ks. esim. Goodwin 1987; 1979). Alussa Nina orientoituu opettajan episteemiseen auktoriteettiin ja mahdollisuuteen pisteidenmenetyksestä (joskin ei-vakavassa moodissa) (r. 19), osoittaa siten epäilevää asennetta opettajan arvioon (*mitä siel muka luki*, r. 23) (ks. Nordlund & Pekkarinen 2014: 69) ja lopulta argumentoi oman kantansa puolesta tukeutuen laatimaansa koevastaukseen.

Seuraavassa esimerkissä (4_2b) opettaja hyödyntää toimijaviitteisen evaluointivuoron kehysfraasina *mä mietin* -rakennetta ja siten orientoituu toiminnan neuvoteltavuuteen. Katkelma on opettajajohtoisesta kierroksesta, jossa oppilaat kuvaavat tutkielmaprosessinsa etenemistä. Tässä evaluointi kohdistuu siis oppilaan omaan projektiin: tutkielma-aiheen rajaukseen.

¹⁰⁰ Esimerkiksi akateemisissa diskursseissa myös kirjoittajaan viittaamisen käytänteitä on tarkasteltu *hedging*-strategioina. Osassa akateemisen diskurssin *hedging*-tutkimuksia eksplisiittiset itsen viittaamiset on muiden keinojen ohella luokiteltu *hedging*-strategioiksi (ks. esim. Namsaraev 1997: 68), kun taas esimerkiksi Luukka & Markkanen (1997) käsittelevät nimenomaan ilmausten impersonalisointia erityisesti kirjoitetun akateemisen tekstin *hedging*-muotona. Hyland (1996: 438, 444, 447) sen sijaan jakaa *hedging*-strategiat sisältöorientoituneisiin (ja edelleen kirjoittaja- ja tarkkuusorientoituneisiin) sekä lukijaorientoituneisiin, joissa esimerkiksi kirjoittajan agenttiivisuuden häivyttäminen nähdään kirjoittajaorientoituneena ja ensimmäisen persoonan pronominiviittaukset taas lukijaorientoituneena *hedging*-muotona.

¹⁰¹ Tällaisia keinoja voivat olla esimerkiksi kysymykset (*Mikä sen tyypin nimi olikaan?*) tai miettivä ilme sanahaun yhteydessä.

Esimerkki 4_2b: ”Rautatie” (PA, O2: 1a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

1 Juhani: >mitä täs niinku pitää tutkii< mikä se niinku idea on siinä,
2 ope2: =no ku se periaatteessa voi olla ihan mitä tahan↑sa (.)
3 se mitä tutkitaan, otetaan hetken päästä >mä yritän< TAAS
4 noita vanhoja töitä vähän näyttää teille,
5 [mä oon näyttäny niitä ennenki mutta. mth
6 Juhani: [(-)
7 ope2: mth hhh mutta otetaan eka tää kierros hh vaikka Jussi sitte,
8 Jussi: no tällä hetkel mä luen sitä (.) °Rautatietä°,
9 ope2: joo::
10 Jussi: ja sit mun pitäis (.) lukee joku toinenkin sen Juhani Ahon,=
11 ope2: =joo::
12 Jussi: sit mul on se kysymys, niinku et kuinka se Juhani Aho,
13 kuvaa realismii kirjoissa,
14 ope2: -> okei:: tossa mä mietin heti >tulee nyt mieleen, et voisko< sitä
15 vielä vähän tarkentaa ja supis#taa#, johonki vielä tjettyyn asiaan,
16 jonku tietyn asian kuvaamiseen. ku tää on kuitenkin aika pieni työ;,*
*OPPILAIDEN KESKUSTELUA
17 ope2: hei KUUnnelkaa tytöt, tytöt koska edelleen ku (.) mennään näitä läpi,
18 teijän kaikkien ajatuksia, niin siitä voi saaha itelleen (.) jotakin.
19 -> n- nii Jussi sun kohalla >mä mietin<, ootappa sitä et jos sitä vielä
20 pystyis tarkentaa. (.) et ku sä oot lukenu (.) >sitten ku sä oot lukenu<
21 ne molemmat kir↑jat ni et sieltä tulis joku tjetty asia tai vaikka (.)
22 pari asi#aa#, ja kattosit niistä sitä realis°mia°, (.) koska (.) mm
23 tää on niin pieni työ, ja >se sivumäärä< on niin pieni, et- ettei se (.)
24 mee niinkun-
25 Juhani: paljo siin pitää olla sivui [(siin tutkielmas)]
26 ope2: [sitte et- ettei] ota liian [soo pal#aa#,
27 mitä tutk#i#, [ni se vinkkinä,]
28 Juhani: [paljon siin] pitää olla sivui siin tutkielmassa,
29 ope2: öö mitäköhän mä oon laittanu,

Opettajan toimijaviitteinen evaluointi (r. 14->) asettuu tässä löyhän kyselysyklin osaksi: se on responssi Jussin vuoroon, jossa tämä kuvaa tutkielma-aihettaan (r. 12–13). Kuitattuaan Jussin vuoron (*okei*) opettaja käynnistää pitkän palautevuoronsa kompleksisella kehysrakenteella. Hän asemoi itsensä aluksi vuoroon persoonaviittauksella ja *mieltiiä*-kognitioverbillä (*tossa mä mietin heti*). Sitten hän korjaa nopeutetulla puhetempolla vuoron alun ja viittaa itseensä toimijana etäännytetysti nollapersoonamuodolla (*tulee nyt mieleen et vrt. mulle tulee mieleen*). Puhelhetkeen viittaavilla ajanilmauksilla (*heti, nyt*) opettaja kytkee evaluoinnin meneillään olevaan tilanteeseen ja osoittaa siten palautteen rakentumista ”tässä ja nyt”. Svinhufvudin (2011: 165–166) mukaan graduseminaarien tekstipalautevuoroissa ajatusprosessin keskeneräisyyttä ilmentävät rakenteet (esim. *mä jäin mieltii, myös sitä mä*

mietin) osoittavat tekstipalautevuoron alustavaksi ja ehdottavaksi ja samalla vähentävät palautteen evaluatiivisuutta tai direktiivisyyttä. Keskeneräiseksi ja alustavaksi muotoiluilla palautevuoroilla graduopponentti voi välttää asettumasta arvioijan tai neuvojan asemaan ja tarjota samalla palautetta tentatiiviseksi ja yhteisesti pohdittavaksi ongelmanratkaisuksi (Svinhufvud 2008: 448–451).

Evaluoointivuorossaan opettaja osoittaa Jussin tutkielman aiheenrajauksen potentiaalisesti ongelmalliseksi (vrt. Svinhufvud 2008: 449; 2011: 165; myös Helasvuo 2014: 74): oppilas on ottamassa sivumäärältään pieneen tutkielmaan suhteellisen laajan aiheen tutkittavaksi (*ku tää on kuitenkin aika pieni työ, ettei ota liian isoo palaa*, r. 16, 23, 26). Samalla opettaja kuitenkin vuoron kehysrakenteilla ja muilla kontekstivihjeillä osoittaa oppilaan toiminnan neuvoteltavana: hän kutsuu oppilasta pohtimaan ja prosessoimaan evaluoinnin kohdetta eli tutkielmanrajausta. Tämä näkyy tutkielma-aiheen rajaamiseen ja tarkentamiseen ohjaavissa vuoroissa, joissa opettaja muotoilee ehdotetun toiminnan konditionaalimuodoilla (*voisko sitä, jos sitä pystyis, sieltä tulis joku tietty asia, kattosit niistä*, r. 14, 19–22; ks. myös Svinhufvud 2008). Vaikka vuorossa on myös konkreettinen toimintaohje oppilaalle (*joku tietty asia tai vaikka (.) pari asi#aa#, ja kattosit niistä sitä realis°mia°*, r. 21–22), opettaja rakentaa ohjeistavan evaluointivuoronsa kollegiaaliseksi, lähes vertaispalautteen kaltaiseksi. Tätä tulkintaa tukee se, että opettaja viittaa vuoron lopussa ehdotukseensa ”vinkkinä” (r. 27) (vrt. esim. *neuvo, ohje*). Hän siis jättää lopullisen päätöksen tutkielmanrajauksesta viime kädessä oppilaalle.

Oppilaan osallistamista meneillään olevaan toimintaa tukee se, että opettaja asemoi sekvenssissä oppilaan tutkielmaprojektiinsa ensisijaiseksi toimijaksi ja päätöksentekijäksi. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että opettaja rajaa ja kohdentaa vuoron Jussille puhuttelemalla etunimellä (*Jussi sun kohalla mä mietin*, r. 19).¹⁰² Esimerkissä puhuttelu palvelee kuitenkin myös osallistumiskehikon siirtymän merkitsemistä: opettaja on tätä ennen kohdistanut jäsenkategoriasidonnaisella puhutteluterminillä (ks. Tainio 2011) tytöille työrauhavuoron (*hei KUUnnelkaa tytöt tytöt*, r. 17) ja täydentänyt sitä selonteolla, jolla hän osoittaa oppilaat meneillään olevan kierroksen hyödynsaajiksi (*ku mennään näitä läpi – – siitä voi saaha*

¹⁰² Tässä eksplisiittinen viittaus oppilaaseen toimijana on siis erityyppinen kuin esimerkiksi luvun 4.5.1 vuoroissa, joissa opettaja kontrastoi toimijoiden positiot.

itelleen jotakin, r. 17–18). Samalla puhuttelu voi indikoida myös Jussin suorituksen eriyttämistä muista suorituksista, sillä on ilmeistä, että oppilas on suoriutunut tehtävässä poikkeuksellisen hyvin. Monilla muilla oppilailla tutkielman kirjavalinnat ovat tässä vaiheessa kesken eikä aiheen rajaamiseen ole vielä päästy. Tämä näkyy esimerkiksi katkelman alussa Juhanin (*mitä täs niinku pitää tutkii*, r.1) ja opettajan vuoroissa (*mä yritän < TAAS noita vanhoja töitä vähän näyttää teille*, r. 3–4). Palautteen muotoilu hyvin suoriutuneelle oppilaalle on kompleksista toimintaa, sillä vuorossa täytyy samaan aikaan suuntautua ikään kuin kahteen näkökulmaan: osoittaa tähän mennessä hyvää suoriutumista ja antaa samalla korjaavaa palautetta jatkotyöskentelyä varten. Tähän opettaja orientoituu toimijaviitteisessä evaluointivuorossa monin tavoin, puhuttelun lisäksi esimerkiksi kehysfraaseilla ja konditionaalimuodoilla.¹⁰³

Edellä analysoimassani esimerkissä (4_2b) Jussin osallistajuus ei vielä konkreettisesti tullut sekvenssissä näkyviin.¹⁰⁴ Sen sijaan seuraavassa esimerkissä (4_9) näkyy, että opetustilanteen edetessä Jussi osallistuu esittämällä ehdotuksen Veijon tutkielma-aiheen rajaamiseksi. Katkelmassa on edetty Jussin tutkielma-aiheen käsittelystä seuraavan oppilaan, Veijon aiheen käsittelyyn. Veijo on vaihtanut tutkielmaan luettavan kirjan romaanista omaelämäkerratateokseen, ja opettaja suhtautuu uuteen teosvalintaan ja sen soveltuvuuteen varauksellisesti.

Esimerkki 4_9: ”Elämäkerta” (PA, O2: 1a+1b, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 ope2: mth no sitte Veijo,
 2 Veijo: no mä oon luku yhen kirjan,
 3 ope2: ja mikäs se oli (.) [Ilkka Remes,]
 4 Veijo: [Murskatut] unelma-
 5 ope2: okei:: no minkäslainen kirja se oli,
 6 Veijo: se on niinku tota (.) yhen jäbän, joku omaelämäkerta
 7 sillee, se oli niinku (.) se tapahtu joskus tuhatyheksänsataa
 8 °kolkytluvul° et se niinku (.) muutti (.) Neuvostoliittoon,
 9 ja sit se (.) jotai pidätettii, kai jostain ihan tunte mattomast
 10 syystä sit se (.) joutu jonneki Siperiaan keskitysleirille,

¹⁰³ Vuorossa näkyvien varauksellisuuden osoittimien (mm. *sitä mä mietin* -kehysrakenne, konditionaali) lisäksi opettajan pitkäähkössä evaluointivuorossa on samankaltaisia piirteitä kuin arkikeskustelun preferoimattomassa vuorossa (mm. uudelleenmuotoilut, mikrotautot ks. esim. r. 19–22). Preferoimattomuuden merkit (preferenssijäsennyksestä ks. esim. Pomerantz 1984; Schegloff 2007; Tainio 2007) vihjaavat mahdollisesti evaluointivuoron muotoilun haastavuudesta.

¹⁰⁴ Jussi ei tuota heti sanallista responsia opettajan evaluointiin, eikä mahdollista ei-kielellistä responsia ole teknisistä syistä mahdollista videolta nähdä.

11 ope2: okei::, etsä muista kenenkä kenenkä omaelämäkerta se sitte-
 12 Veijo: Olavi Veltheim (.) joku semmone,
 13 ope2: joo: no nyt mulla, luki kato täällä, mä luulin et sä luet Remestä
 14 [kun täällä °lukee, °]
 15 Veijo: [no en lue,]
 16 ope2: -> et NYT mä vähän jäin miettimään, ku se mut sä oot nyt
 17 lukenu sen jo, se omaelämäkerta että-
 18 Veijo: joo:=
 19 ope2: =et et, mikähän siin ois sitte se* [tutkittava asia,]
 * OPEN KATSE LISTAAN VALITUISTA KIRJOISTA
 20 Veijo: [en mä] en mä lue
 21 Ilkka Remestä, mä keksin jonku muun,
 22 ope2: nii: joo, mä huomaan joo=joo
 23 (1,5) OPEN KATSE VEIJOON
 24 ope2: [mut nyt-]
 25 Juhani: [mitä välillä] [sil on jos se ei oo se mikä lukee siel,
 26 ope2: [mmm
 27 Juhani: jos se ei oo se mikä lukee=
 28 ope2: =tota täytyy nyt miettiä sit, et mitä sä tutkit, jos sul on
 29 omaelämäkerta siinä.
 30 Jussi: -> mul tuli ainaki mieleen heti, et miten niinku se (.) ois
 31 niinku et miten sen niinku, vähän niinku mieli muuttuu
 32 >tai jotenki,< vaikutus sen mielenterveyteen (.) s(h)emmosii,
 33 ope2: tulisko tästä jotain, ajatusta mitä Jussi sano,
 34 Veijo: no e:n mä tiää, pitää kattoo,
 35 ope2: nii,
 36 (1.0)
 37 no sitä täytyy miettiä, ja sanokaa hei heti kaikki,
 38 jos teillä tulee niinku ajatuksia toisille,
 39 Nina: joo,
 40 ope2: että ois niinku (.) hyötyä (.) puolin ja toisin,
 41 no sitten Juhani?

Sekvenssin alussa Veijo kuvailee lukemaansa omaelämäkertateosta (r. 6–10). Opettajan toimijaviitteinen vuoro on responssi sekä kuvaukseen uudesta kirjasta että kirjanvaihdokseen (r. 13–15). Evaluointivuoro on jälleen kompleksinen: Se alkaa kehysrakenteella¹⁰⁵ (*et NYT mä vähän jäin miettimään*, r. 16), jossa on toimijaviittaus opettajaan ja tulkintaa eri suuntiin ohjaavia partikkeleja (*NYT, vähän*). Vuoro jatkuu vahvistusta hakevalla tilanteenkuvauksella (*mut sä oot nyt lukenu sen jo*, 16–17). Oppilaan vahvistuksen jälkeen (*joo*, r. 18) opettaja vielä jatkaa keskenjäänyttä vuoroaan kysymyksellä, jonka tulkintaa sävyttävät partikkelit (*mikähän siin ois sitte se tutkittava asia*, r. 19).¹⁰⁶ Opettajan kysymys on avoin: se ei

¹⁰⁵ Jäädä miettimään -rakenteesta evaluoinnin keinona akateemisissa kirja-arvioissa ks. Virtanen 2015: 136–137.

¹⁰⁶ -han ja sit(ten) ovat usein myös retorisen kysymyksen tunnusmerkkejä (VISK § 1705).

hae suoraa vastausta vaan yhtäältä kutsuu oppilasta työstämään asiaa ja toisaalta muotoilultaan välittää lievää kriitiikkiä ja samalla kyseenalaistaa Veijon teosvalintaa. Vuoron aikana opettaja siirtää katseensa paperidokumentiin, johon oppilaat ovat kirjanneet valitsemansa tutkielmakirjat. Kysymyksen muotoilu ja samanaikainen kehollinen orientaatio sekä opettajat aiemmat vuorot (r. 13–14, 16–17) indikoivat opettajan asennoitumista teosvalintaan: hän priorisoi Veijon alkuperäistä valintaa. Tätä tulkintaa tukee responssi Veijon vuoroon (nii: joo **mä** huomaan joo=joo, r. 22), jossa opettajan toimijaviittaus itseen sävyttää vuoron tulkintaa.

Opettaja palaa vielä Veijon tutkimusaiheen pohdintaan ja viittaa vuorossa toimijaan nollapersoonarakenteella (*tota täytyy nyt miettiä sit*, r. 28; myös r. 37) (VISK § 1352). Geneerisellä viittauksella opettaja osoittaa toiminnan kollektiiviseksi, osallistujien yhteiseksi tehtäväksi (vrt. Halonen 2008). Jussi tuottaakin Veijolle heti ehdotuksen omaelämäkertateoksesta laadittavan tutkielman aiheeksi (r. 30–32) ja käyttää vuorossaan kehysfraasia (*mul tuli ainaki mieleen heti*). Jussi siis kierrättää opettajan aiemmin hyödyntämää kehysfraasia (ks. esimerkki 4_2b) ja muotoilee sen lähes identtiseksi opettajan evaluointivuoron fraasin kanssa (vrt. opettajan vuoron *tossa mä mietin heti >tulee nyt mieleen*).¹⁰⁷ Opettajan vuoron kielellisten aineiden kierrättyminen oppilaan vuoroon (vaikkakin ei-evaluoivaan) osoittaa evaluoivassa vuorossa käytettyjen rakenteiden joustavuuden. Lisäksi Jussin vuoro havainnollistaa yhden osallistajuuden rakentumisen mekanismin luokkahuoneessa: Jussin osallistajuus ei aktivoitunut tilanteessa näkyvästi vielä siinä vaiheessa, kun hän itse sai palautetta tutkielma-aiheestaan (esimerkki 4_2b). Sen sijaan tässä esimerkissä (4_9) Jussi osallistuu esittämällä Veijolle aiheenrajaus ehdotuksen ja osoittaa siten soveltavansa käytännössä opettajan hänelle aiemmin antamaa palautetta, nyt toisen oppilaan tutkimusongelman ja aiheenrajausten käsittelyyn.

Jussi toteuttaa osallistujarooliaan siis ideaalilla tavalla: hän samanaikaisesti osoittaa ymmärrystään tutkielmanteosta ja tukee toisen oppilaan työskentelyä yksityiskohtaisella ehdotuksellaan (r. 31–32). Samalla vuoronloppuinen mikrotauko ja naurahdus Jussin vuorossa (*s(h)emmosii*, r. 32) kuitenkin indikoi, että hän orientoituu vuoroonsa myös potentiaalisesti

¹⁰⁷ Opettaja on muissakin yhteyksissä käyttänyt vastaavantyyppisiä rakenteita (*ainaki mulle tulee ekana mieleen et se ois sit jotain historiaan liittyvää; ensimmäisenä tulee mieleen mut voi olla muutaki* [PA, O2: 1b]).

ongelmallisena: liiallinen tietäminen ja innokkuus oppisisältöihin voi olla oppilasryhmän sisällä sosiaalisesti stigmatisoivaa (ks. Jakonen 2014).¹⁰⁸ Jakosen (2014a: 239–243) mukaan tämä näkyy esimerkiksi siinä, että esittäessään luokkahuoneessa itsensä tietävänä oppilaat pyrkivät selittämään tietämistään osoittamalla tietolähteensä luokkahuoneen ulkopuolisilla kokemuksilla. Näin he voivat oppimistilanteissa täyttää tietoaukkoja ja osoittaa tietämistään mutta samalla kuitenkin orientoitua luokan sosiaalisiin suhteisiin (mp.). Opettaja osoittaa Jussin vuoron relevantiksi tuomalla Jussin ehdotuksen Veijolle neuvoteltavaksi (r. 33, vrt. kysymyksen relevanssin osoittaminen luvussa 3.5.2). Tämän jälkeen opettaja tuottaa toisille oppilaille kehotuksen osallistua yhteisesti tutkielmanaiheiden pohdintaan (*sanokaa hei heti kaikki, jos teillä tulee niinku ajatuksia toisille*, r. 37–38). Tämä on edelleen osoitus Jussin toiminnan relevanssista, joskin implisiittisempi: vuoroa edeltänyt Jussin ”mallitoiminta” taustoittaa tulkintaa opettajan kehotusvuorosta.¹⁰⁹

Tässä alaluvussa olen tarkastellut toimijaviitteistä evaluointia, jonka opettaja rakentaa kehystämällä evaluointivuoronsa erityyppisillä kehysfraaseilla ja niitä tukevilla kontekstivihjeillä. Asemoimalla itsensä toimijana ja evaluoijana kehysfraaseilla opettaja osoittaa toiminnan neuvoteltavuutta ja luo siten oppilaiden osallistujudelle paikkoja. Muotoilemalla evaluointivuoron varauksellisesti *mun mielest-* ja *must tuntuu* -rakenteilla (4_8) opettaja kutsuu oppilasta neuvottelemaan evaluoitavasta ja rakentamaan tietoa yhdessä. Muotoilemalla toimintaa ohjailevan vuoronsa *mä mietin-* ja *tulee mieleen* -rakenteilla (4_2b, 4_9) opettaja rakentaa evaluoinnin prosessimaiseksi ja meneillään olevassa tilanteessa rakentuvaksi kollegiaaliseksi palautteeksi. Samalla hän ohjaa oppilasta pohtimaan ja prosessoimaan evaluoitavaa. Evaluointivuoron kehysfraasi voi myös kierrättää oppilaan osallistajuuden resurssiksi (4_9). Tämä osoittaa paitsi resurssien joustavuuden myös sen, että osallistajuuden mekanismit voivat rakentua luokkahuoneessa monin eri tavoin.

¹⁰⁸ Tätä tulkintaa tukee se, että Nina on toisaalla referoinut kiusoittelevaan sävyyn Jussin puhetta äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta (*et et @vitsi ku tänään ei oo äikkää@, ja sit ku on äikän tää tunti äikästä pois se oli ihan sillee @ahhh@* [PA, O2: 3a]).

¹⁰⁹ Tämä on aineistossani paikoin näkyvä kiinnostava ilmiö: opettaja eksplikoi oppilaan edellä suorittaman toiminnan heti sen päätyttyä ja osoittaa siten toiminnan relevanssin.

4.6.2 Toimijaviitteiset tunnevuorot

Tässä alaluvussa analysoin toimijaviitteisiä evaluointivuoroja, joissa opettaja viittaa joko itseensä tai itseensä ja oppilaaseen toimijoina ja muotoilee lisäksi vuoronsa käyttäen tunneilmausta. Tarkastelen vuoroja, joissa opettaja eksplikoi leksikaalisella tasolla näkyvästi tunnetilansa (esimerkiksi harmin tai huolen), ja kutsun näitä vuoroja toimijaviitteisiksi tunnevuoroiksi. Eksplikoidun tunneilmauksen lisäksi opettaja paikoin täydentää tunnevuoroaan esimerkiksi prosodisilla (ks. esim. Ochs & Schieffelin 1989; Couper-Kuhlen 2008, 2012) ja kehollisilla keinoilla (ks. esim. Goodwin, Cekaite & Goodwin 2012; Tainio & Laine 2015). Samalla hän asemoi itsensä uudelleen institutionaaliseen ja ammatilliseen rooliinsa, joihin usein sisällytetään ajatus toimijan affektiivisesta neutraaliudesta (Sorjonen & Peräkylä 2012: 11).

Toimijaviitteisillä tunnevuoroilla opettaja välittää evaluoivaa asennetta toisentyypisesti kuin edellä tarkastelemissani episteemisillä fraaseilla kehystetyissä evaluointivuoroissa. Samalla toiminnan neuvoteltavuus tulee vuoronmuotoilun tasolla näkyviin toisin. Hyödyntämällä toimijaviitteistä tunnevuoroa opettaja samanaikaisesti evaluoi oppilaan toimintaa ja osoittaa affektiivisellä ilmauksella oppilaan toiminnan hänelle henkilökohtaisesti merkitykselliseksi ja sitä kautta yhteisesti jaetuksi ja neuvoteltavaksi.

Seuraavassa esimerkissä (4_10) opettaja evaluoi tunnevuorollaan potentiaalista oppilaan epäsopivaa toimintaa tulevassa leirikoulussa. Katkelman alussa opettaja ja oppilaat keskustelvat suomalaisesta autokoulujärjestelmästä ja sen muuttumisesta, minkä jälkeen topiikki vaihtuu alkoholinkäytön ikärajiin ja sitä kautta tulevaan leirikouluun.

Esimerkki 4_10: ”Huolissani” (PA, O1: 2d, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 ope1: kuvitelkaa et sillon ku <@mⁱnä@> tein (.) ajokor[↑]tin,
2 siis ihan normaaliajokortin ni, >se oli viel se pah^hvinen
3 läpyskä< mä olin viimeinen joka sai sen,
4 [ni sillon me saatiin] aabeekortti suoraan,
5 Maria: [(nii se) pahviläpyskä,]
6 ope1: elikä mä saan ajaa kuinka isol prätkäl tahansa,
7 mä en oo koskaan saanu yhtään ainutta ajo (.) opetusta
8 sillä, >siis tuntia< (.) ja mun ei tarvinnu mejän ei tarvinnu
9 myöskään käydä mⁱtään näitä li^ukkaan eikä pimeen
10 eikä näitten ajoja, se oli vaan se yks ainoo inssi,
11 [ja sit-]

12 Nina: [ei ihme] et tollaset aiheuttaa @<niiin paljon
 13 va^aratilanteita,> tänne liikenteeseen ja (.) sen takia
 14 muut kärsivät,@
 15 ope1: @.joo@ näin [se on.*]
 *HYMYILEE
 16 Julia: [tiesitsä] e- et nykyään ei enää opeteta
 17 taskupark↑kii
 18 ope1: eikö? ° aika jännä,°
 19 Juhani: mi:ksei muuten (.) [alkoholi oo koo kuustoist Suomeski,]
 20 ope1: [se oli meillä ihan se ykköshomma et piti osata,]
 21 ope1: mtäh,
 22 Juhani: miksei alkoholi oo koo kuustoist Suomessaki,
 23 ope1: -> ° Juhani hei.°*
 * KATSE JUHANIIN, RISTII KÄTENSÄ JA ASETTAA NE PÖYDÄLLE
 24 (1.0) NINAN NAURUA
 25 Juhani: se on kajis muis Euroopan mais melkee,=
 26 ope1: -> =° mä oon vähän huolissani tästä° se on nää
 27 Berliinin juttu ja kaikki nääki,=
 28 Juhani: =eihän siel mitää,=
 29 Julia: =mikä Berliinin juttu,
 30 Juhani: mä voin mennä sinne istuu baariin, jos mua huvittaa
 31 [>vaik en mä] siel mitään juo,<
 32 Nina: [no koska se] [koska öö-]
 33 ope1: [et sä mee] mihinkää mihin sua huvittaa,
 34 [sä meet sinne minne leirikouluohjaajat-]
 35 Nina: [niin ni Berliinis on kuustoist se ikäraja ni]
 36 Juhani on (--)
 37 Juhani: mut jos on vapaa-aikaa,
 38 ope1: no totta kai saa kahviloihin mennä, hh
 39 Juhani: nii kyl mä saan mennä baariin vapaa-ajal,*
 40 *ORIENTOITUU TIEDOSTOON

Sekvenssin käynnistää Juhanin oma-aloitteinen kysymys (r. 19), jonka kanssa päällekkäisenä toimintana opettaja tuottaa Julian aiempaan vuoroon orientoituvan responssin (r. 20). Päällekkäisen toiminnan ja topiikinvaihdoksen (*mi:ksei muuten*, r. 19) seurauksena opettaja tuottaa avoimen korjausaloitteen (r. 21). Korjausaloitteen motivoi arkikeskustelussa paitsi päällekkäispuhunta ja useiden toimintojen samanaikaisuus myös yllättävä ja epäodotuksenmukainen topiikinvaihdos (Haakana 2011: 49–53; ks. myös Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi 2016). Haakanan (2011: 39, 60) mukaan avoin korjausaloite on huomattavasti harvinaisempi resurssi institutionaalisessa vuorovaikutuksessa kuin arkikeskusteluissa, mutta sen käyttötavat ovat yhtenäiset molemmissa vuorovaikutuskonteksteissa. Opettajan tuotama korjausaloite liittyy tässä mahdollisesti sekä kuulemisongelmaan ja toimintojen yhteen kietoutumiseen että topiikinvaihdokseen.

Korjausaloitteen jälkeen Juhani muotoilee kysymyksen uudelleen (*miksei alkoholi oo koo kuustoist Suomessaki*, r. 22). Responssivuorossaan opettaja puhuttelee Juhania etunimellä ja täydentää puhuttelun huomionkohdistimella (*Juhani hei*, r. 17). Vuoronloppuinen *hei* kuitenkin palvelee tässä affektiivisen sävyn välittämistä (VISK § 1043) pikemmin kuin huomionkohdistamista (vrt. *mut se on hei tota*, esimerkki 4_6; *hei nyt mä haluun*, esimerkki 4_7). Vuoron affektiivista tulkintaa vahvistaa erityinen prosodia: opettaja tuottaa vuoron madalletulla äänellä ja erityisellä sävyllä (vrt. Couper-Kuhlen 2009). Samanaikaisesti opettaja välittää affektiivista asennetta myös kehollisten keinojen kautta (Goodwin, Cekaite & Goodwin 2012: 39–40): vuoron aikana hän katsoo intensiivisesti oppilaaseen, ristii kätensä ja asettaa ne pöydälle. Korostetun rauhallisella eleellä ja vuoron äänenlaadun muutoksella opettaja tekee konkreettisen asennonvaihdon (ks. Goffman 1981) ja merkitsee samalla siirtymän sensitiivisen topiikin käsittelyyn (ks. Bredmar & Linell 1996: 424–426).

Topiikin sensitiivisyyden merkkejä ovat äänenlaadun muutosten lisäksi usein erityyppiset viivytelyt ja esisekvenssit (Bredmar & Linell 1996). Juhania puhutteleva opettajan vuoro (r. 23) ja sitä tukeva kehollinen toiminta muodostavat tässä eräänlaisen esitoiminnon, joka ainakin implisiittisesti projisoi sekvenssissä jatkoa (vrt. Schegloff 1980). Tätä tulkintaa tukee se, että opettaja ohittaa Juhanin selonteon (*se on kaikis muis Euroopan mais melkee*, r. 25) ja jatkaa vuoroaan tuottamalla edelleen madalletulla äänellä toimijaviitteisen tunnevuoron (*° mä oon vähän huolissani tästä°*, r. 26). Opettaja viittaa vuorossaan eksplisiittisesti itseensä ja tunnekokemukseensa ja merkitsee tunnekokemuksensa preesensmuodolla puhehetkessä vaikuttavaksi. Toimijaviitteisellä tunnevuorollaan opettaja välittää henkilökohtaista kokemustaan luokkahuonekeskustelussa poikkeuksellisen avoimesti,¹¹⁰ mikä tuo samalla vuoroon evaluoivan sävyn. Osittain evaluoivaa tulkintaa tukee se, että opettaja rajaa tilanteessa toiminnan topikaalisesti oppilaan kanssa kahdenväliseksi: hän merkitsee tulevan luokkaretken ja siihen liittyvät yksityiskohdat *nämä*-pronominilla (*se on nää Berliinin juttu ja kaikki nääki*, r. 26–27) ja jättää eksplikoimatta käsiteltävän asian tarkemmin. Asia ei olekaan koko ryhmän jakamaa tietoa vaan tilanteen ulkopuolista, mikä näkyy Julian kysymyksestä (*mikä Berliinin juttu*, r. 29) ja Ninan selostavasta responssivuorosta (32, 35). Ninan ja Julian keskustelu rakentuu opettajan ja Juhanin vuorottelun kanssa päällekkäiseksi rinnakkaiskeskusteluksi. Asian selvitys motivoituu tässä episteemisestä tasapainottelusta (”kuka

¹¹⁰ Toisaalta opettaja on jo aiemmin sekvenssissä puhunut autokoulukokemuksistaan (*kuvitelkaa et sillan ku <@minä@> tein (.) ajokortin*, r. 1-) ja ohjannut keskustelun henkilökohtaiselle tasolle.

tietää ja mitä”, ”kenelle on kerrottu mitä”), joka on Heritagen (2012b: 48–49) mukaan erityisesti arkikeskustelun sekvenssejä vahvasti mobilisoiva mekanismi.

Opettajan toimijaviitteisellä tunteenilmauksella on tässä siis myös muu tehtävä kuin tunteen välittäminen.¹¹¹ Kehollisilla ja prosodisilla keinoilla opettaja kohostaa tunnevuoronsa ja eksplikoi sen näkyvästi; opettaja siis tekee vuorossa tunteenilmaisemista (vrt. *doing being ordinary*, Sacks 1980). Samalla hän välittää evaluoivaa asennetta Juhanin toimintaa kohtaan melko tunnistettavalla pedagogisella strategialla: opettaja välttää vuorossa eksplikoimasta keskustelun topiikkia (alaikäisen alkoholinkäyttö) mutta ilmaisee kuitenkin huolensa korostetusti ja oppilasta puhutellen. Juhani käsittelee opettajan vuoroa evaluoivana: hän orientoituu opettajan evaluointivuoroon ensin puolustautuen ja vähätellen asian painoarvoa (r. 28) ja haastaen sitten opettajaa vasta-argumentilla (r. 30). Responssina opettaja tuottaa voimakkaan indikatiivimuotoisen käskyn (*et sä mee mihinkää mihin sua huvittaa*, r. 33), jolla hän eksplisiittisesti *sä*-pronominilla oppilasta puhutellen määrittää toiminnan rajoja ja ohjaa oppilaan tulevaa toimintaa luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa (ks. myös luku 4.5.2). Opettaja hyödyntää siis nyt toisentyypistä toimijaviitteistä vuoroa evaluoivan asenteensa välittämiseen ja siten muuttaa pedagogista strategiaansa oppilaan toiminnan ohjailussa. Uusi strategia ei kuitenkaan ole ristiriidassa aiemman kanssa: sekä tunnevuoro että suora vastaansanomaton käsky osoittavat molemmat opettajan orientoituvan oppilaan toimintaan leirikoulussa ja koulun ulkopuolella yleensä hänelle henkilökohtaisesti merkityksellisenä. Molemmissa tapauksissa opettaja rakentaa evaluoivaan toimintaansa tulkintakehyksen henkilökohtaisen persoonansa kautta: hän ei ohjaile oppilaan toimintaa vain kouluinstituution edustajana vaan myös aikuisena ja kasvattajana.

Seuraavassa esimerkissä (4_11) opettajan toimijaviitteinen tunnevuoro liittyy hyvin toisentyypiseen tilanteeseen. Tässä katkelmassa opettaja osoittaa harmistumisensa liittyen oppilaan suoritukseen valtakunnallisessa kilpailussa: oppilas on kumittanut koepaperissaan yhden vastauksen pois ja menettänyt sen takia kokeessa pisteitä.

¹¹¹ Tätä tulkintaa tukee se, että jos kyse olisi todella vakavasta huolesta, asiaa ei todennäköisesti käsiteltäisi luokkahuoneen julkisen puheen osana.

Esimerkki 4_11: ”Mua harmitti” (PA, O1: 3a, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 ope1: se oli sääli se, et jos sä oisit jät- vastannu siihe yhteen
 2 tehtävään, minkä sä olit kumittanu vielä, >oppilait ei
 3 koskaa sais haukkuu<, mutta ku sä olit pir- k-=
 4 Nina: =tyhmä,=
 5 ope1: =e:n (.) sanonut niin, Nina sano,*
 *HYMYILEE
 6 Aada: ↑Nina ei saa haukkua,=
 7 Nina: =@rakkaudella@,
 8 ope1: tota jos sä oisit sen kirjottanu, sä oisit saanu siit ainaki
 9 sen (.) kaks kautta kolme pistet minkä sä olit
 10 [kirjottanu,]
 11 Veijo: [↑oisinko saanu,]
 12 ope1: -> oisit. mä en ymmärrä miks sä olit pyyhkiny sen pois,
 13 ni sä oisit voittanu sen kilpailun.
 14 Veijo: ↑oikeest=
 15 ope1: =nii.
 16 Nina: VOITTANU, ↑Veijo*
 *SUUNTAUTUU KATSEELLA JA KEHONASENNOLLA VEIJOON
 17 Juhani: AIJAI Vei↑jo*
 *TAPUTTAA VEIOJA OLALLE
 18 ope1: -> joo mut siis tää siis, mua nii harmitti.

Opettaja osoittaa harmistumisensa Veijon pisteidenmenetyksestä jo sekvenssin alussa sadatteleamalla asiaa: hän tuottaa kirosanalan aloituksen, jonka kuitenkin sensuroi (*mutta ku sä olit pir- k-*, r. 3) jo aiemmin eksplikoimastaan syystä (*oppilait ei koskaa sais haukkuu*, r. 2–3). Tämän jälkeen opettaja liennyttää tunneilmaisunsa: hän tuottaa Veijon toimintaa ihmettelevän vuoron, jossa eksplikoii itsensä ja oppilaan toimijoina ja viittaa omaan toimintaansa kognitioverbillä (*mä en ymmärrä miks sä olit pyyhkiny sen pois*, r. 12). Opettajan vuoro on yhtä aikaa kysyvä ja lievästi syyllistävä (VISK § 1706), mikä yhdessä edellä olleen harmistumisen osoituksen kanssa tuo vuoroon evaluoivan sävyn. Tämän jälkeen myös Nina ja Juhani orientoituvat tilanteessa affektiivisesti. He suuntautuvat Veijoon kovaäänisillä vuoroilla ja puhuttelemalla tätä sekä orientoitumalla samalla kehollisin keinoin (r. 16, 17): Nina suuntautuu kehollisesti näkyvästi Veijoon ja vieressä istuva Juhani taputtaa Veijoa olalle. Lopuksi opettaja tuottaa vielä toimijaviitteisen tunnevuoron (*mua nii harmitti*, r. 18), jolla hän kuvaa tunnekokemuksensa viittaamalla eksplisiittisesti itseensä kokijana, nyt kuitenkin menneessä aikamuodossa. Näin hän merkitsee tunteensa jo aiemmin kokeentarkastustilanteessa koetuksi ja samalla etäännyttää tunnekokemuksensa meneillään olevasta puhehetkestä.

Esimerkissä (4_11) opettaja osoittaa evaluoivalla toiminnallaan – toimijaviitteisellä tunnevuorolla ja muilla affektiivisilla keinoilla – oppilaiden toiminnan häneen vaikuttavaksi: Veijon pisteidenmenetys on hänelle merkityksellistä paitsi opettajan näkökulmasta myös henkilökohtaisella tasolla. Edelliseen esimerkkiin (4_10) verrattuna tämä on kuitenkin topiikiltaan ja tilanteena hyvin erityyppinen: aiemmin opettaja käsittelemällä toimijaviitteisellä tunnevuorollaan alkoholinkäyttöä tai siihen viittaamista osoitti käsiteltävän asian vakavuuden ja samalla oppilaan toiminnan hänelle henkilökohtaisesti merkitykselliseksi. Sen sijaan tässä esimerkissä käsiteltävä asia ei ole vakava, mutta hyödyntämällä tunnevuoroa asian käsittelyssä opettaja osoittaa, että oppilaiden toiminnalla on häneen vaikutusta: hän on oppilaiden kanssa samalla puolella ja toivoo heidän menestyvän. Molemmissa tapauksissa opettaja merkitsemällä affektiivisin ja samalla evaluoivin keinoin näkökulmansa oppilaan toimintaan osoittaa toiminnan jaettuutta: oppilaiden ja opettajan maailmat eivät ole erilliset, vaan niillä on vaikutusta toisiinsa. Tulkintaa toiminnan jaettuuden merkitsemisestä vahvistaa osin se, että molemmissa esimerkeissä myös muut oppilaat tilanteessa jollakin tavalla reagoivat opettajan tunnevuoroon: ensimmäisessä esimerkissä Nina ja Julia ryhtyivät käsittelemään Juhanin toimintaa luokan julkisen puheen ulkopuolella rinnakkaiskeskusteluna. Jälkimmäisessä tapauksessa oppilaat näkyvästi reagoivat Veijon pisteidenmenetykseen affektiivisilla vuoroilla ja kehollisilla keinoilla.

Molemmissa tässä luvussa analysoimissani esimerkeissä (4_10, ”Huolissani”; 4_11, ”Mua harmitti”) opettaja välittää evaluoivaa asennettaan tunnevuorolla ja hyödyntää siten vuorovaikutuksessa tunnettyötä (*emotion work*, Hochschild 1979, 2003) pedagogisten tavoitteiden edistämiseen (ks. Tainio & Laine 2015). Käyttämällä evaluointivuorossaan henkilökohtaiseen kokemukseensa viittaavia tunneilmauksia opettaja asemoi itsensä evaluoitavaan affektiivisin keinoin ja samalla välittää vuorollaan huolenpitoa ja myötätuntoa. Hän siis osoittaa vuorossaan henkilökohtaisen minänsä tunnekokemuksineen suhteessa meneillään olevaan toimintaan relevantiksi kategoriaksi ja orientoituu näkyvästi siihen (vrt. jäsenkategorioihin orientoituminen, Sacks 1992).¹¹² Tämä on keino osoittaa oppilaan toiminta opettajalle paitsi ammatillisella tasolla myös henkilökohtaisesti merkitykselliseksi ja sitä kautta

¹¹² Jonkin verran opettajat myös vuoroissaan kategorisoivat itseään (ks. Raevaara 2015b; Lappalainen 2015). Historian ja yhteiskuntaopin opettaja kategorisoi itsensä matematiikanopettajan kategorian ulkopuolelle (*mä en oo mikää matematiikanopettaja enkä itekkää tajuu matematiikast kovin paljoo* [PA, O1: 1c]). Eräänlaista itsen kategorisointia on myös oman toiminnan kuvaaminen evaluoivaan sävyyn (*noihinkaa mä en oo mitään mitään niponnuukasti sanonu* [PA, O2: 1d]).

tilanteessa osallistujien jakamaksi. Richardsin (2006) mukaan orientoitumalla vaihtelevasti henkilökohtaiseen ja institutionaaliseen identiteettiin opettaja voi luokkahuoneessa rakentaa mielekästä luokkahuonediskurssia ja esimerkiksi purkaa luokkahuonevuorovaikutuksen staattisia diskurssirakenteita. Niin ikään tarkastelemissani evaluointivuoroissa erityyppisiin identiteetteihin orientoituminen ja niiden näkyväksi tekeminen palvelee pedagogisia tavoitteita (vrt. Bucholtz & Hall 2005).

4.7 Yhteenveto

Tässä luvussa olen analysoinut evaluoivaa toimintaa, jonka opettaja rakentaa erityyppisillä toimijoihin viittaamisen keinoilla. Tarkastelemanি esimerkit osoittavat, että opettaja hyödyntää laajaa toimijaviitteisten evaluointivuorojen keinovalikoimaa erityyppisissä pedagogisissa funktioissa. Tämä valottaa esimerkiksi pronomini viittausten joustavuutta ja moniulotteisuutta erilaisten vuorovaikutustehtävien toteuttamisessa (ks. Pennycook 1994). Aloitin tarkastelemalla toimijaviitteisiä evaluointivuroja opettajan keinona osoittaa oppilaille sopivan toiminnan rajoja tilanteessa, jossa oppilaan vuoro haastaa joko sekventiaalisesti, sisällöllisesti tai toiminnollisesti. Kun oppilas haastaa opettajaa tai odotuksia osallistujarooleista meneillään olevassa oppituntitilanteessa, opettaja usein eksplikoi evaluointivuoroonsa tilanteen toimijat ja usein myös kontrastoi ne. Näin opettaja tekee tilanteessa institutionaaliset roolit vastuineen ja velvollisuuksineen näkyviksi ja relevanteiksi (luku 4.5.1). Tarkastelin myös evaluoivaa toimintaa, jolla opettaja osoittaa oppilaille sopivan toiminnan rajat suhteessa oppilaan oletettuun tulevaan toimintaan. Tällöin toimijaviitteinen evaluointivuoro on opettajan keino määritellä vaaditun toiminnan rajat esimerkiksi tehtävien suorittamiseen ja toisaalta riittävän toiminnan rajat esimerkiksi koulusuoriutumiseen (luku 4.5.2). Opettaja voi evaluoimalla ottaa kantaa myös kuviteltuun oppilaan toimintaan, jonka opettaja kehystää luokkahuoneen ulkopuolelle. Tällöin keskustelussa nousee relevantiksi oppilaiden luokkahuoneen ulkopuolisista kokemuksista hankkima tieto.

Opettaja osoittaa toimijaviitteisellä evaluoinnilla myös toiminnan neuvoteltavuutta. Tällöin hän kehystää evaluointivuoron esimerkiksi itsen viittaavilla kehysfraaseilla ja käyttää vuorossaan muita varauksellisuuden ilmauksia, esimerkiksi pehmentäjiä tai konditionaalimuotoja (luku 4.6.1). Osallistavalla kehystämällä muotoiltu evaluointi kohdistuu tyypillisesti

esimerkiksi oppilaan koesuoritukseen tai tutkielmanprojektiin. Opettaja rakentaa evaluoivaa toimintaansa myös toimijaviitteisillä tunnevuoroilla ja käsittelee affektiivisella vuorolla luokkahuoneessa erityyppisiä topiikkejä (luku 4.6.2). Hyödyntämällä tunnevuoroa opettaja välittää evaluoivaa ja affektiivista asennetta, mikä on samalla keino osoittaa oppilaan toiminta hänelle merkitykselliseksi ja sitä kautta jaetuksi.

Tarkastelemanি evaluointivuorot osoittavat yhtäältä, että evaluointivuoron muotoilu on sidoksissa evaluoinnin kohteeseen: pääsääntöisesti opettaja muotoilee toiminnan rajoja osoittavat vuorot eksplikoiduilla toimijaviittauksilla ja toiminnan neuvoteltavuutta ja jaettuutta osoittavat vuorot kehystetyillä evaluointivuoroilla tai tunneilmauksilla. Toisaalta toimijoihin viittaamisen käytänteet ovat sekvensseissä myös joustavia. Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että opettaja voi samassa sekvenssissä käyttää sekä eksplikoidulla toimijaviittauksella rakennettua evaluointivuoroa että evaluoivaa tunnevuoroa (esimerkki 4_10, ”Huolissani”). Niin ikään yksittäisessä evaluointivuorossaan opettaja voi viitata toimijoihin varioiden. Esimerkiksi toiminnan rajoja osoittavissa evaluointivuoroissa opettaja usein aloittaa vuoron yksittäiselle oppilaalle kohdistettuna mutta kääntää fokuksen vuoron lopussa yleiselle tasolle käyttäen esimerkiksi geneerisiä viittauksia (esimerkit 4_5, ”Heti kärkeen”; 4_7, ”Pahoinpitely”). Näin opettaja kohdentaa ohjailevan vuoronsa samalla koko kollektiivia koskevaksi.

Toimijaviitteisten evaluointivuorojen analyysi osoittaa, että oppilaan toiminnan säätely on sidoksissa mielekkään osallistajuuden rakentamiseen. Tästä näkökulmasta tarkastelin toimijaviitteisiä vuoroja jatkumona: Aloitin toiminnan rajoja osoittavista eksplikoiduista ja paikoin kontrastiivisesti muotoilluista evaluointivuoroista. Etenin toiminnan neuvoteltavuutta ja jaettuutta osoittaviin evaluointivuoroihin, jotka opettaja rakentaa osallistavalla kehystämällä ja tunneilmauksilla. Kaikissa analysoimissani toimijaviitteisissä evaluointivuoroissa opettaja tavalla tai toisella ohjailee ja säätelee oppilaiden toimintaa: joko osoittaen sopivan ja odotuksenmukaisen toiminnan rajoja tai aktivoiden oppilaita osallistumaan. Opettaja ohjailee oppilaiden toimintaa meneillään olevassa opetustilanteessa, joka voi kuitenkin kytkeytyä myös oppilaan tulevaan toimintaan ja yleiselle tasolle. Tyypillisimmin opettaja toimijaviitteisellä evaluointivuorollaan ohjailee oppilaiden toimintaa suhteessa meneillään olevaan agendaan tai pedagogisiin tavoitteisiin, mutta joissain tapauksissa opettaja ottaa kantaa myös oppilaan toimintaan luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa.

5 Kaiuttavat evaluointivuorot – oppilaan vuoro resurs- sina

Tässä luvussa tarkastelen evaluoivaa toimintaa, jonka opettaja rakentaa käyttäen oppilaan vuoronosaa evaluoinnin resurssina. Opettaja muotoilee evaluointivuoronsa siten, että hän toistaa ja muovaa oppilaan vuorossa esiintyneitä kielenaineiksia, esimerkiksi yksittäistä sanaa, lauseketta tai syntaktista rakennetta. Muovaamalla oppilaan vuoron aineista opettaja samalla merkitsee sen ja fokusoi evaluoinnin. Opettaja siis kaiuttaa vuorossaan oppilaan puhetta ja hyödyntää sitä tilanteen pedagogisten tavoitteiden ehdoilla. Kutsun näitä vuoroja kaiuttaviksi evaluointivuroiksi. Kaiutusvuoroilla käsittelen siis implisiittisemmin rakentuvaa evaluoivaa toimintaa kuin edellä tarkastelemani kehuva ja toimijaviitteinen evaluointi.

Rakenteeltaan tämä luku etenee seuraavasti: Kuvaan ensin lyhyesti tarkastelemaani kaiutusilmiötä ja analyysini lähtökohtia (5.1). Kaiutus perustuu oppilaan vuoron tai vuoronosan toistoon laajasti ymmärrettynä, ja suhteutan tarkastelemani kaiutusilmiön aiempaan tutkimukseen kielenainesten toistosta vuorovaikutuksessa (5.2). Tarkastelen kaiutusta laajana ilmiönä. Näin ollen taustoitan analyysini esittelemällä aiempaa tutkimusta sekä toisen puhujan jäljittelystä ja imitoinnista että kielenainesten kierrätyksestä luokkahuonevuorovaikutuksessa (5.3). Siirryn sitten esittelemään vuoronmuotoilun keinot, joilla opettaja kaiutusvuorossaan merkitsee oppilaan vuorosta hyödynnetyn aineksen (5.4.1 ja 5.4.2). Täsmennän vielä kuvaustani kaiutusilmiöstä rekontekstualisoinnin ja moniäänisyyden näkökulmasta (5.4.3). Tämän jälkeen kuvaan kaiutusvuorojen sekventiaalista asemoitumista ja käyttäytymistä (5.5). Kaiutusvuorojen tarkempi analyysini fokusoituu siihen, miten oppilaat kaiutusvuoroa käsittelevät ja miten he orientoituvat siihen yksilöinä ja kollektiivisesti (5.6.1 ja 5.6.2). Lopuksi kokoan luvun tulokset yhteen pedagogisesta näkökulmasta ja osoitan vielä yhden esimerkin avulla kaiutusilmiön tunnistettavuutta luokkahuoneessa (5.7).

5.1 Kaiutus evaluoinnin resurssina

Opettaja rakentaa kaiuttavan evaluointivuoronsa oppilaan puhetta hyödyntäen. Kaiutusvuorossaan opettaja merkitsee oppilaan vuoronosan ja käyttää siihen pääsääntöisesti kahta tapaa: rakenteellista muovaamista tai prosodista tyylittelyä. Ensimmäisessä tapauksessa opettaja hyödyntää kaiutusvuorossaan oppilaan vuoron kielenainesta tai -rakennetta ja merkitsee

sen esimerkiksi täydentävillä sävypartikkeleilla tai pronomineilla (*mitä sitte – mi:täpä siinä sitte* [PA, O2: 3b]; *mä oon tehny jo kannen – minkälainen tää k(h)ansi on.* [PA, O2: 1a]). Toisessa tapauksessa opettaja hyödyntää oppilaan vuoronosaa merkitsemällä sen prosodisesti (ks. esim. Couper-Kuhlen & Selting 1996; Szczepek Reed 2006) esimerkiksi imitoimalla oppilaan ääntä (*onks pakko esittää – @onko pakko jos ei taho@* [PA, O2: 4b]). Tarkasteleman kaiutukset vaihtelevat melko sanatarkoista oppilaan vuoron toistoista enemmän tai vähemmän muokattuihin toistorakenteisiin (ks. Couper-Kuhlen 1996: 368). Kaiutettu aines voi olla joko yksittäinen oppilaan vuoronosa (*ope keksi mulle joku – – kirja – @k(h)eksi@ he he en mä sulle* [PA, O2: 3a]) tai laajempi vuoron rakenneyksikkö tai useita yksiköjä¹¹³ (*mä oon vähän vaiheessa – nyt kyl (.) pitäis olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo menossa jo että* [PA, O2: 1a]).

Kaiutusvuorossaan opettaja merkitsee oppilaan vuoronosan ja kontekstualisoi sen (ks. esim. Gumpertz 1982, 1992a, 1992b; Auer & Di Luzio 1992; Linell 1998, Klewitz & Couper-Kuhlen 1996, 1999; Günthner 1999). Rakenteellisella muovaamisella ja prosodisella tyylitelyllä opettaja samalla fokusoi vuorossaan evaluoitavan (ks. Koole 2012a). Tällöin evaluointi kohdentuu esimerkiksi oppilaan käyttämään sananvalintaan, haastavaan lausumaan tai epäodotuksenmukaiseen vuoroon. Laajemmin evaluointi kytkeytyy esimerkiksi oppilaan vuorossaan osoittamaan oppijanasenteeseen ja odotuksiin oppilaan institutionaalisen roolin toteuttamisesta. Toisin kuin pääsääntöisesti edellä tarkastelemissani kehuissa ja toimijaviitteisissä evaluointivuoroissa, kaiutusvuoroissa ei tyypillisesti esiinny esimerkiksi evaluoivaa merkitystä kantavia lekseemejä (vrt. esim. *joo toi oli hyvä (.) hyvä lisä* [PA, O2: 4c]; *must tuntuu et se meni vähän nyt väärin↑päin* [PA, O1: 1b]) tai muuta puhujan asennoitumisen eksplikointia (vrt. *mä oon vähän huolissani tästä* [PA, O1: 2d]). Kaiuttamalla opettaja siis välittää evaluoivaa asennetta lähtökohtaisesti implisiittisemmin kuin muissa evaluointivuoroissa.

Tutkimuksessani määrittelen kaiutusvuoroiksi sekä rakenteellisesti muovatut että prosodisesti tyylitellyt evaluointivuorot. Pidän näitä kaiutusvuoron muotoilutyypejä saman ilmiön eri variantteina, ja analysoin kaiutusvuoroja esimerkiksi sekventiaalisen jäsentymisen ja pedagogisen potentiaalin näkökulmista yhtenä ryhmänä. Rakenteellisesti muovattujen ja

¹¹³ Käytän vuoron rakenneyksikön käsitettä tässä nimenomaan intonaatioyksikön merkityksessä (Sacks, Schegloff & Jefferson 1974: 720–722; rakenneyksikön rajoista ks. myös esim. Koivisto 2011: 20–21).

prosodisesti merkittyjen vuorojen tarkasteleminen saman ilmiön eri ilmentyminä on ratkaisuna uusi. Kaiutuksen käsitteellä on tähän asti viitattu nimenomaan prosodisesti tyyliteltyyn tai merkittyyn referoituun puheeseen ja esimerkiksi ironiseen kaiuttamiseen (ks. esim. Kotthoff 1998; Gordon, Lahelma, Hynninen, Metso, Palmu & Tolonen 1999: 702; Klewitz & Couper-Kuhlen 1999; Wilson & Sperber 2007; Szczepek Reed 2006). Lisäksi kielenainesten kierrätystä tarkastelevissa tutkimuksissa vuorojen prosodiaa ei ole usein analyysissä nostettu erityisen selvästi esiin, vaikkakin kielenainesten kierrätystä on kuvattu ja käsitelty kielen ja vuorovaikutuksen eri tasoille ulottuvana ilmiönä (Savijärvi 2011: 168; ks. esim. Anward 2005, 2014).

Prosodiantutkimus kehittyikin pitkään irrallisena tutkimuksenalana suhteessa muuhun vuorovaikutuksen tutkimukseen; huolimatta puheen prosodian ilmeisestä relevanssista vuorovaikutuksen analyysissä, prosodisia ilmiöitä tutkittiin aiemmin pääosin muista kuin aidoista vuorovaikutusaineistoista (Selting & Couper-Kuhlen 1996: 2; Selting 2010: 5–6). Prosodisten ilmiöiden tutkimusta on kuitenkin viime vuosikymmeninä tehty keskustelunanalyysin ja vuorovaikutuslingvistiikan kentällä yhä enemmän (ks. esim. Couper-Kuhlen & Selting 1996; Couper-Kuhlen 1999; Klewitz & Couper-Kuhlen 1999; Szczepek Reed 2006). Viime aikoina on lisäksi julkaistu tutkimuksia, joissa prosodisia ilmiöitä integroidaan saumattomasti vuorovaikutuksen analyysiin (ks. esim. Ogden 2006; Barth-Weingarten, Reben & Selting 2010; Szczepek Reed 2011). Tarkastelen tässä luvussa muotoilukeinoiltaan erityyppisiä kaiutusvuoroja rinnakkain ja pyrin sitä kautta keskusteluttamaan ja yhdistämään näiden tutkimussuuntien antia.

Kaiutusvuoroissa opettaja institutionaalisen roolinsa toteuttajana hyödyntää oppilaan vuoron aineksia, ja samalla hyödynnetty vuoronaines rekontekstualisoituu (Linell 1998, 2009) uuteen tulkintakehykseen. Tätä kautta kaiutusilmiö kytkeytyy tutkimuskenttään kielen kerroksellisuudesta ja moniäänisyydestä (ks. esim. Bahtin 1981) sekä kielen dialogisuudesta. Puhutussa vuorovaikutuksessa kielen kerrostumista on tarkasteltu esimerkiksi kielellisten ainesten kierrättämisenä (ks. esim. Anward 2005, 2014) ja muovautumisena (ks. esim. Goodwin & Goodwin 1987, Goodwin M.H. 1990; Sacks 1992; Goodwin & Goodwin 1992; Goodwin C. 2006) sekä referoidun puheen esittämisenä (ks. esim. Günthner 1999; Haakana

2005; Haakana & Visapää 2005; Holt & Clift 2006).¹¹⁴ Näitä tutkimuksia hyödynnän kaiutusvuorojen tarkastelussa soveltuvien osien ja palaan niihin yksityiskohtaisemmin tuonempana (erityisesti luvussa 5.4). Aloitan kuitenkin tämän luvun taustoittamisen suhteuttamalla seuraavaksi opettajan kaiutusvuoroja toistoon vuorovaikutuksen resurssina.

5.2 Kaiutus suhteutettuna vuoron toistoon

Ilmiönä kielenainesten kaiutus pohjautuu lähtökohtaisesti edellisen puhujan vuoron toistoon. Toisto on vuorovaikutuksessa hyvin frekventti ja erilaisia funktioita palveleva resurssi (ks. esim. Stivers 2005; Suni 2008; Piirainen-Marsh & Tainio 2009).¹¹⁵ Yhtäältä toistoa hyödynnetään keskustelussa korjaamiseen ja ymmärtämisiongelmiin osoittamiseen (ks. esim. Schegloff, Jefferson & Sacks 1977; Schegloff 1997; Curl 2005; Haakana 2011; Haakana, Kurhila, Lilja & Savijärvi 2016).¹¹⁶ Toisaalta toistavalla vuorolla voidaan osoittaa edeltävän vuoron vastaanottamista ja vahvistamista sekä samanlinjaisuutta niin arkikeskustelussa (ks. esim. Sorjonen 1996; Schegloff 1996; Stivers 2005) kuin institutionaalisissa vuorovaikutustilanteissa, esimerkiksi neuvottelutilanteissa (Kangasharju 1996, 2002; myös Mikkola 2014).¹¹⁷ Lisäksi toistorakenteilla voidaan muotoilla sekä samanlinjaisia että erilinjaisia toisen position kannanottoja (ks. esim. Pomerantz 1984; Tainio 1996; Heritage & Raymond 2005). Vastaavasti myös luokahuonevuorovaikutuksessa oppilaan tuottamalla toisen oppilaan puhetta toistavalla vuorolla osoitetaan sekä edelliseen vuoroon yhtymistä että siihen etäisyyden ottamista (Tainio 2008). Stiversin mukaan (2005: 153–154) puhuja voi keskustelussa rakentaa muokatuilla toistoilla ”merkittyä” samalinjaisuutta eli osoittaa

¹¹⁴ Dialogisuus, moniäänisyys ja referointi ovat toki kaiken kielenkäytön – niin puhutun kuin kirjoitetun kielen, diskurssin ja vuorovaikutuksen – ilmiöitä (Linell 2009: 8; Kalliokoski 2005), ja kielen dialogisuuden ilmiöitä sekä moniäänisyyttä on tutkittu runsaasti myös tekstin- ja diskurssintutkimuksessa (ks. esim. Makkonen-Craig 2005; Haakana & Kalliokoski 2005; Virtanen 2015).

¹¹⁵ Toiston on osoitettu esiintyvän vuoronmuotoilun resurssina erityyppisten toimintojen yhteydessä ja erilaisissa sekventiaalisissa konteksteissa (ks. esim. Norrick 1987: 249–254; Tannen 1989: 59–71). Toisen puhujan tuottaman toiston lisäksi keskustelussa voi esiintyä myös saman puhujan toistoja (itse-toisto, ks. esim. Norrick 1987: 254–263; Kaur 2012).

¹¹⁶ Korjaustoiminnoissa toisto esiintyy paitsi varsinaisissa korjausvuoroissa myös korjausaloitteissa erityisesti nk. epäsymmetrisissä keskustelutilanteissa, kuten syntyperäisen ja ei-syntyperäisen kielenpuhujan keskusteluissa (esim. Kurhila 2001; Svennevig 2004; Lilja 2010).

¹¹⁷ Schegloffin (1997: 529–531) mukaan toiston monitulkintaisuus voi arkikeskusteluissa johtaa jopa keskustelun jäsentymisen haasteisiin, kun samalla rakenteella voidaan tuottaa sekä responssia projisoiva vuoro että sekvenssiä sulkeva vuoro.

samalla vuorolla sekä edellisen puhujan väitteen vahvistamista että episteemistä auktoriteettiaan suhteessa väitteeseen.¹¹⁸ Episteemistä ensisijaisuutta voidaan siis osoittaa arkikeskusteluissa toistorakenteen avulla, mikä vuorovaikutusmekanismi muistuttaa hieman opettajan aloitteesta käynnistyvän IRE-sekvenssin 3. position toistorakenteita (ks. tarkemmin luku 2.2).

Opettajan aloitteesta käynnistyvä kyselysykli on toistavan vuoron konventionaalistunut käyttökonteksti luokahuoneessa, ja useimmissa tapauksissa se nojaa opettajan episteemiseen auktoriteettiin. Luokahuonevuorovaikutuksessa oppilaan vuoron toistoa tai uudelleenmuotoilua on evaluoinnin keinona tutkittu runsaasti nimenomaan IRE-sekvenssissä (ks. esim. Lyster & Ranta 1997; Hellermann 2003; Ruuskanen 2006; Kääntä 2010; Koole 2012; Margutti & Drew 2014; Tainio & Laine 2015; ks. myös O'Connor & Michaels 1993, 1996). Toisto on pedagogisena resurssina monipuolinen, koska sillä voidaan IRE-sekvenssin 3. positiossa tuottaa erisuuntaisesti oppilaan vuoroon orientoituvia toimintoja (ks. Hellermann 2003). Ensisijaisesti oppilaan vastausvuoron toiston on esitetty toimivan IRE-syklin 3. position vuorossa hyväksytyn vastauksen ja positiivisen evaluoinnin merkinä (ks. esim. Margutti & Drew 2014; Koole 2012; Hellermann 2003).¹¹⁹ Kuitenkin useiden tutkimusten mukaan IRE-syklin 3. positiossa toistolla voidaan orientoitua myös oppilaan responssi vuoron puutteellisuuteen ja rakentaa korjaava palautevuoro (Hellermann 2003: 92–97; ks. esim. Lyster & Ranta 1997; Kääntä 2010; Ruuskanen 2006; Tainio & Laine 2015). Koska toistava vuoro indikoi luokahuonevuorovaikutuksessa sekä hyväksyvää että korjaavaa evaluointia (vrt. arkikeskustelun sama- tai erilinjainen orientaatio), on vuoron prosodisilla painotuksilla toiminnan tulkinnan kannalta keskeinen rooli. Kääntä (2010) on lisäksi osoittanut opettajan orientoituvan myös kehollisella toiminnallaan esimerkiksi korjaavan vuoron tai korjaussekvenssin käynnistymiseen.

¹¹⁸ Stivers (2005: 145–146) analysoi myös tapauksen, jossa institutionaalinen rooli heijastelee puhujan tapaa välittää episteemistä statusta, mutta hän painottaa kuitenkin perusmekanismin episteemisen ensisijaisuuden osoittamiseen toimivan lähtökohtaisesti samoin riippumatta keskustelijoiden sosiaalisista rooleista.

¹¹⁹ Esimerkiksi Margutti ja Drew (2014: 447) esittävät alakouluaineistosta kootun positiivisen evaluointivuoron muotoilun jakauman, jonka mukaan selvästi tavallisimmat keinot positiivisen evaluointivuoron muotoiluun ovat oppilaan vastausvuoron toisto sellaisenaan (35,20 % tapauksista) tai toisto muovattuna tai täydennettynä (37,24 %). On huomattava, että alakoulun luokahuonevuorovaikutuksessa IRE-sykli mahdollisesti toteutuu säännönmukaisemmin kuin yläkoulun tai lukion vuorovaikutuksessa. Omassa yläkoulu- ja lukioaineistossani IRE-sykli toteutuu pääosin läksyjentarkastustilanteissa tai nk. kyselykierroksissa (joissa jokainen oppilas kertoo vuorollaan esimerkiksi valitsemastaan tutkimusaiheesta tai lukemistaan kirjoista).

Niin ikään tarkastelemillani kaiutusvuoroilla opettaja välittää pääsääntöisesti kriittistä evaluointia ja antaa samalla usein korjaavaa palautetta. Suhteessa aiempaan tutkimukseen IRE-syklin toistovuoroista työni tarjoaa kuitenkin uuden näkökulman, sillä kaiutusvuorot paitsi ovat eri tavoin muotoiltuja, ne myös asettuvat tyypillisesti muihin sekventiaalsiin konteksteihin kuin opettajan aloitteesta käynnistyvän IRE-sekvenssin osaksi. Seuraavassa esimerkissä (5_1a) opettaja tuottaa kaiutusvuoron osana oppilaan aloitteesta käynnistyvää sekvenssiä. Esimerkissä keskustellaan äidinkielen ja kirjallisuuden tutkielmien suullisesta esittämisestä.

Esimerkki 5_1a: ”Onko pakko?” (PA, O2: 4b, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

1 Juhani: ↑onks pakko esittää niiku oman,=
 2 ope2: -> =@↑onko pakko jos ei taho.@ kyllä (.) on,
 3 [mm mm,]
 4 Veijo: [ai pitääks] ne esittääki,=
 5 ope2: =@↑JOO [ihan totta, mm:: mm::@]
 6 Juhani: [>ei oo ikinä ollu kaikkien] pakko esittää vaan (--)<

Esimerkissä opettaja kaiuttaa oppilaan haastavan aloitteen ja merkitsee oppilaan vuorosta hyödynnetyn osan prosodisesti tyylittelemällä (@↑onko pakko jos ei taho.@, r. 2) ja muovaamalla sitä. Kaiutusvuorossaan opettaja siis prosodisilla muutoksilla välittää evaluoivaa asennetta (ks. Tainio 2012a; vrt. esim. Günthner 1996; Haakana 2005). Tällöin vuoron prosodialla on erilainen tehtävä kuin esimerkiksi sen toimiessa sekventiaalisen jäsennyksen tai vuorottelun resurssina (vrt. esim. Hellermann 2003; Ogden 2004; Couper-Kuhlen 2004).

Opettajan toistavissa vuoroissa prosodiaa on tutkittu aiemmin, mutta näkökulma on ollut hyvin toisenlainen kuin omassa työssäni. Esimerkiksi Hellermann (2003) on tarkastellut IRE-syklin positiiviseen evaluointiin vakiintunutta prosodista poljentoa (*prosodic packaging*, 2003). Hellermannin mukaan (mas. 88) positiivisesti evaluoivassa 3. position vuorossa esiintyy toistuvia prosodisia vihjeitä, kuten laskeva sävelkulku, evaluointivuoron rytminen sijoittaminen suhteessa oppilaan vuoroon sekä opettajan toistovuoron venyttäminen (ks. myös Margutti & Drew 2014: 7). Osallistujien tunnistamalla prosodialla tuotettu toisto IRE-syklin osana on jossain määrin konventionaalistunut käytänte, ja se esiintyy erityisesti rutiininomaisessa toiminnassa ja suhteellisen neutraaleissa oppilaan vuoron toistoissa (ks. Hellermann 2003: 89, 91, 94; Ruuskanen 2006: 95–98; Margutti & Drew 2014:

440–444). Hellermann (2003: 83) kuitenkin esittää, ettei konventionaalistuneella prosodilla tuotettuja 3. position evaluointivuoroja voida toimintoina pitää neutraaleina sekventiaalisen asemansa ja evaluoivan roolinsa vuoksi.

Niin ikään kaiutusvuoro voi asemoitua opettajan aloitteesta käynnistyvän löyhän kyselysyklin osaksi, minkä osoitan seuraavalla esimerkillä (5_2a). Esimerkissä keskustellaan tutkielmanteon etenemisestä.

Esimerkki 5_2a: ”Vaiheessa” (PA, O2: 1a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Ilona: mä oon vähän v(h)aiheess(h)a ha
2 0.5 OPPILAIDEN NAURUA
3 Ilona: no no ku mu:l tai en mä t(h)iiä (.) nii, mä oon vähän vaiheessa (sanotaan näin,)
4 ope2: -> nyt kyl pitäs olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo
5 menossa jo [että,
6 Ilona: [kyl täs on viel aikaa,

Esimerkissä (5_2a) opettaja kaiuttaa Ilonan responssivuoroa, jossa hän kuvaa tutkielmansa etenemistä (r. 3). Tässä opettaja merkitsee oppilaan vuorosta hyödynnetyn osan evaluoitavaksi muovaamalla sitä rakenteellisesti (*pitäs olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo menossa*, r. 4). Kaiutusvuoron rakenteellinen muovaaminen muistuttaa mekanismiltaan kielenainesten kierrätystä. Seuraavaksi esittelen tarkemmin aiempaa tutkimusta kaiutuksesta ja kierrätyksestä luokkahuoneessa.

5.3 Kaiutus ja kierrätys aiemman tutkimuksen valossa

Kaiutusta on luokkahuoneessa tutkittu ensisijaisesti oppilaiden toimintana (Tolonen 1995; Gordon, Lahelma, Hynninen, Metso, Palmu & Tolonen 1999; Rampton 2006; Tainio 2008, 2012b). Etnografisessa koulututkimuksessa kaiuttamista on tarkasteltu koulumaailman äänien hallinnan ja kontrolloinnin keinona (ks. esim. Lahelma & Gordon 2003; Palmu 2003). Koulututkijoiden mukaan erityisesti pojat hallitsevat luokkahuoneen puhetilaa matkimalla ja kaiuttamalla ironisoiden tyttöjen ja joskus myös naisopettajien ääntä (Lahelma & Gordon 2003: 69; Palmu 2003: 88–89). Keskustelunanalyttisissäkin tutkimuksissa toisen puheeseen asennoituvaa tai suhtautuvaa kaiuttamista ja toisen puhujan matkimista on tutkittu enemmän oppilaiden kuin opettajan resurssina (Tainio 2008, 2012b; ks. kuitenkin Tainio 2012a). Etnografien havaintoja täydentäen Tainio (2012b) esittää, että vaikka kaiuttaminen

on pojilla frekventimpi ilmiö kuin tytöillä, sekä tytöt että pojat kaiuttavat luokkahuoneessa toistensa vuoroja. Hän on kuitenkin osoittanut oppilaiden välisissä kaiutuksissa tendenssin samaa sukupuolta olevan oppilaan puheen jäljittelyyn (mas. 200, 224). Tainion (2008: 159, 2012b: 224) mukaan prosodinen jäljittely on oppilaiden resurssi, jolla voidaan osoittaa edeltävään vuoroon sekä samalinjaisuutta että erilinjaisuutta: sillä voidaan siis sekä tiimiytyä toisten puhujien kanssa että ottaa etäisyyttä edellä sanottuun.

Tainio (2012a) on tarkastellut prosodista jäljittelyä myös opettajan kriittisen asenteen ilmaisemisen keinona ja esittää, että opettajan tuottama kritiikki oppilaan puhetta jäljittelemällä on luokkahuoneessa harvinaista – toisin kuin oppilaiden tuottama prosodinen jäljittely (vrt. Tainio 2008: 154). Tainion (2012a: 565–566) mukaan oppilaan puheen prosodinen jäljittely on pedagogisesti ”turvallinen” keino vastata oppilaiden kriittiseen asenteeseen ja välittää samanaikaisesti kriittistä asennetta. Prosodisesti jäljittelevällä vuorolla opettaja vastaa esimerkiksi oppilaiden vuoroihin, joilla he välittävät implisiittisesti kritiikkiä tai meneillään olevaan toimintaan sitoutumattomuutta. Näissä tapauksissa jo oppilaan vuorot on tuotettu prosodisesti kohosteisesti, esimerkiksi yliartikuloiden tai opettajapuhetta imitoiden. (Tainio 2012a: 554, 558, 560, 563; ks. myös Cekaite & Aronsson 2004.) Tutkimukseni kaiutusvuorot eroavat pääosin Tainion tapauksista siinä, että tarkastelemissani sekvensseissä oppilaan vuoro, joka motivoi opettajan prosodisesti kohosteisen kaiutusvuoron, ei yleensä ole yhtä selvästi prosodisesti erityisellä tavalla tuotettu.

Erityisesti rakenteellisesti muovattujen kaiutusvuorojen muotoilussa on lisäksi yhtymäkohтия toisen puhujan resursseja kierrättäviin vuoroihin (Cekaite & Aronsson 2004; Savijärvi 2011; Lehtimaja 2012; ks. myös Suni 2008).¹²⁰ Esimerkiksi leikillistä kielenainesten kierrättämistä on tutkittu luokkahuoneessa oppilaiden resurssina (ks. Cekaite & Aronsson 2004). Tämän lisäksi kielenainesten kierrätystä on tutkittu kielenoppimisen näkökulmasta: Lehtimaja (2012: 108–127) on tutkinut oppilaiden yhteistyössä tuottamia kierrätysvuoroja S2-opetuksessa ja esittää kierrätyksen toimivan optimaalisen vastausvuoron rakentamisen ja muovautumisen ja sitä kautta yhteisen osallistajuuden resurssina. Savijärvi (2011: 212–213) on tutkinut kielenainesten kierrättämistä pitkittäisaineistosta ruotsinkielisen kielikylpypäiväkodin kielenoppimistilanteissa ja osoittaa kierrättämisen mukautuvan kielitaidon

¹²⁰ Suni (2008) on tutkinut erityyppisiä toistorakenteita kielenoppimisen resurssina aikuisten kielenoppijoiden kasvokkaisskustelussa.

kehitykseen: alkuvaiheen yksittäisten lekseemien kierrätyksestä edetään kompetenssin karttuessa kokonaisten syntaktisten rakenteiden muovaamiseen.

Opettajan tuottama oppilaiden vuorojen kaiuttaminen on kuitenkin kokonaisuudessaan hyvin erityyppinen mekanismi kuin esimerkiksi edellä kuvaamani oppilaiden keskinäinen vuorojen kierrättäminen. Kaiutusvuoroilla opettaja käsittelee oppilaan epäodotuksenmukaista toimintaa ja tuo samalla vuoron osaksi luokkahuoneen julkista puhetta, jolloin oppilaat myös usein orientoituvat kaiutusvuoroon kollektiivisesti. Siirryn seuraavaksi kuvaamaan tarkemmin keinoja, joilla opettaja kontekstualisoi kaiutusvuorossaan oppilaan vuorosta hyödynnetyn rakenteen.

5.4 Kaiutus (re)kontekstualisointina

Opettaja muovaa oppilaan vuorosta hyödynnettyä ainesta tyypillisesti enemmän tai vähemmän näkyvillä leksikaalisilla, syntaktisilla, prosodisilla ja tyylillisillä kontekstivihjeillä (*contextualization cue*, ks. Gumpertz 1982, 1992a: 231; Gumpertz 1992b; Selting 1992; Auer & Di Luzio 1992; Linell 1998, Klewitz & Couper-Kuhlen 1996, 1999; Günthner 1999). Samalla vuorolle rakentuu tulkintakehys, jolla osallistujat meneillään olevaa toimintaa tulkitsevat. Osaltaan tulkintakehystä ohjaavat luonnollisesti myös vuoron muut ainekset (tyypillisesti kieltomuodot, direktiivit jne.), sekventiaalinen asema ja toiminta, johon vuoro asettuu.¹²¹ Tässä luvussa fokusoin tarkemmin rakenteelliseen muovaamiseen ja prosodiseen tyylittelyyn keinoina, joilla opettaja kaiutusvuorossaan kontekstualisoi hyödyntämänsä oppilaan vuoronosan (luvut 5.4.1 ja 5.4.2).¹²²

¹²¹ Toiminnan merkitsemisestä tulkintavihjeiden avulla ja tulkintakehyksen rakentamisesta on käytetty myös Goffmanin käsitettä *keying*, suomeksi käännettynä virittäminen (Goffman 1974, 2012; ks. esim. Kotthoff 1999, 2009; Blum-Kulka, Huck-Taglicht & Avni 2004). *Keying*-käsitteellä on kuvattu esimerkiksi humoristisen tulkintakehyksen rakentamista, johon edelleen hyödynnetään erilaisia kontekstualisoinnin keinoja (Kotthoff 1999: 126–128; Blum-Kulka, Huck-Taglicht & Avni 2004: 312–313). Näin ollen *keying*-käsite viittaa tulkintani mukaan ensisijaisesti laajemman tulkintakehyksen osoittamiseen vuorovaikutuksessa ja kontekstualisoinnin käsite taas keskustelun paikallisemman tason tulkinnan rakentamiseen.

¹²² Pääsääntöisesti vuorot muotoillaan näillä kahdella pääkeinolla. Aineistossani on kuitenkin yksittäisiä kriittisiä kaiuttavia evaluointivuoroja, jotka eivät selvästi edusta kumpaakaan kahta muotoilun päätyyppiä.

Kun opettaja hyödyntää oppilaan vuoron ainesta ja samalla käyttää oppilaan ääntä vuorossaan, luokkahuoneen osallistujien äänet kietoutuvat toisiinsa ja kerrostuvat. Samalla opettaja asettaa oppilaan äänen vuorossaan uuteen tulkintakehykseen. Vuoron osa siirtyy oppilaalta opettajan pedagogiseksi resurssiksi, institutionaalisesta roolista toiseen ja sitä kautta tulkittavaksi uudessa kontekstissa. Tarkastelen kaiutusta puhutussa vuorovaikutuksessa toteutuvana vuoron rekontekstualisointina (ks. esim. Linell 1998, 2009; Günthner 1999; vrt. Piirainen-Marsh & Tainio 2009: 163–164) ja samalla äänien kerrostumisena (Bahtin 1981, 1991[1963]; Günthner 1999; Haakana & Kalliokoski 2005). Kuvaan tämän luvun lopussa kaiutusvuoroja rekontekstualisoinnin ja moniäänisyyden näkökulmista (5.4.3).

5.4.1 Rakenteellinen muovaaminen

Kaiutusvuorossa opettaja muovaa rakenteellisesti oppilaan vuorosta toistettua kielenainesta tai -rakennetta ja siten kontekstualisoi sen. Tällöin opettaja vuorossaan muovaa ja/tai täydentää oppilaalta kaiuttamaansa yksittäistä sanaa tai lauseketta esimerkiksi pronomineilla (*mä oon tehny jo kannen – minkälainen **tää** k(h)ansi* [PA, O2: 1a], *no jos siel on kaks eri puolta ja kummastaki voi tulla hallitus – ei siel oo **sellasta** kahta eri puolta* [PA, O1: 2d]) tai sävypartikkeleilla (*mitä sitte – **mitäpä** siinä sitte* [PA, O2: 3b]). Toisin kuin osassa prosodisesti tyyliteltyjä vuoroja, rakenteellisesti muovatuissa vuoroissa opettaja ei siis koskaan hyödynnä oppilaan vuoron osaa leksikaaliselta muodoltaan ”identtisenä”, vaan näissä kaiutusvuoroissa oppilaan puheesta toistettua ainesta aina enemmän tai vähemmän muovataan alkuperäisestä.

Vuoron tai vuoronosan toistamisen ja kertautumisen ilmiöitä on keskustelunanalyysin kentällä tutkittu aiemmin monista näkökulmista. Vuorojen toisteista ja kertautuvaa rakentumista on tarkasteltu ensinnäkin vuorojen sitomisena edeltävään puheeseen (*format tying*, ks. esim. Goodwin & Goodwin 1987; Goodwin M.H. 1990; Sacks 1992; Goodwin C. 1992; Goodwin & Goodwin 1992; Goodwin C. 2006; Köymen & Kuratzis 2009).¹²³ *Format tying* -käsite viittaa edellisen puhujan vuoron semanttisen, syntaktisen tai fonologisen rakenteen muovaamiseen toisen puhujan vuoron tarpeisiin. Sacksin (1992: 155) mukaan vuorojen sitomisen ilmiö ulottuu keskustelussa laajalle ja kattaa ”ilmeisimpien” tapausten lisäksi myös

¹²³ Puhutussa vuorovaikutuksessa toistoa on tarkasteltu lisäksi esimerkiksi dialogisen syntaksin näkökulmasta (ks. Du Bois 2001).

elaboroidummin rakennettuja vuorojen sidoksia keskustelussa.¹²⁴ Siten määritelmän alaan mahtuu laaja kirjo vuorovaikutuksessa esiintyviä toistavia rakenteita puhtaasta edellisen vuoron toistosta vuoron hienovaraisempaan tai näkyvämpään muokkaamiseen ja uudelleenmuotoiluun.

Kielenainesten kertautumista on tutkittu myös vuorojen kierrättämisenä (*recycling*, ks. esim. Cekaite & Aronsson 2004; Anward 2005, 2014; Savijärvi 2011; Lehtimaja 2012). Muovaavalla kierrättämisellä (*recycling with difference*, Anward 2005, 2014, ks. myös Savijärvi 2011: 167) viitataan kielen jatkuvaan emergoitumiseen vuorovaikutuksessa. Vuorojen sitominen ja kierrättäminen limittyvät ilmiöinä toisiinsa, ja kielenainesten kierrättämisen tutkimuksissa *format tying* -käsitettä on hyödynnetty usein analyysin välineenä (ks. esim. Cekaite & Aronsson 2004; Anward 2005). Molemmilla käsitteillä kuvataan kielenkäytön dynaamista ja vuorovaikutuksen etenemisen ehtoihin muokkautuvaa luonnetta. Kielellisten resurssien kierrättämisen mekanismi (ks. Anward 2005, 2014) on siis kokonaisvaltainen vuorovaikutusta ylläpitävä ja rakentava ilmiö, joka ulottuu kielisysteemin eri tasoille (lekseemien kierrätys, vuoron rakenne, toimintojen muovautuminen). Anward (2005: 25–28) osoittaa kierrätysmekanismin toteutuvan paitsi edeltävään vuoroon nojaavana vuoron uudelleenrakentamisena, myös jo selvästi aiemmin puheessa esiintyneen kielenrakenteen uusiokäyttönä.

Opettajan kaiutusvuorot toteutuvat usein keskustelussa paikallisemmin kuin vuorojen kierrättäminen (vrt. esim. Lehtimaja 2012).¹²⁵ Lisäksi opettajan ja oppilaan vuoron välinen sidos on kaiutusvuorossa selvästi näkyvissä. Seuraavalla esimerkillä (5_3) havainnollistan kaiutusvuoron sidoksisuutta suhteessa oppilaan vuoroon. Opettaja muovaa oppilaan vuorosta hyödynnettyä ainesta hienovaraisella kielenrakennetta muovaavalla elaboroinnilla. Katkelmassa puhutaan oppilaan puuttuvasta äidinkielen vihosta.

¹²⁴ Sacksillä *tying rules* (ks. esim. Sacks 1992: 150–162).

¹²⁵ Vuoron rakentamisen mekanismi suhteessa aiempaan vuoroon ja esimerkiksi uudelleenkäytetyn vuoron muovaamisen resurssit (mm. *stance markers*, mas. 6) ovat kuitenkin osin yhtäläiset aineistoni kaiutusvuoroissa ja Anwardin aineistoesimerkeissä.

Esimerkki 5_3: ”Äikänvihko” (PA, O2: 3b, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 ope2: o nks sul sitä äikän vihkoo o lemassa.
2 Juhani: o:n se varmaan jossain o lemas >mut en mä tiiä mjs se on,<
3 ope: siel on myös, (.) sitä e dellistä asiaa mitä siihen,=
4 Juhani: =mjtä [sitte,
5 ope2: [viimeseen kokeeseen °tulee°.=
6 Juhani: =mjtä sitte,
7 ope2: -> mi:täpä siinä si^utte.=
8 Juhani: =nii.

Kaiutusvuorossaan (r. 7) opettaja muovaa oppilaan vuorosta toistetun kielenrakenteen (*mitä sitte*) täydentämällä sitä sävyartikkelilla (-*pä*) ja pronominilla (*siinä*). Näin muodostuneella rituaalistununeella rakenteella (vrt. *mitäpä tässä*, VISK § 1199) opettaja evaluoi ironiseen sävyyn (ks. Piirainen-Marsh 2010: 369–373) oppilaan haastavaa vuoroa ja välinpitämätöntä suhtautumista kokeeseen valmistautumiseen. Motivointivuoron ja kaiutusvuoron sidos on esimerkissä (5_3) selvästi näkyvä. Toimintalinjan muovautumisen näkökulmasta esimerkki ei kuitenkaan edusta tyypillisintä toteutumaa aineistossani (vrt. luku 5.6). Oppilas ei nimittäin näkyvästi orientoidu kaiutusvuoroon esimerkiksi puolustauten tai käsitellen vuoroa ironisena, vaan ohittaa mahdollisen ironisen tulkinnan (vrt. Drew 1987: 228–230). Sen sijaan hän suhteessa opettajan vuoroon samanlinjaisuutta indikoivalla responsillaan (*nii*, r. 8) pitääytyy alkuperäisessä kannassaan (ks. Sorjonen 2001a: 197–199). Oppilaan responsin motivoi tässä mahdollisesti sekvenssin sulkemista implikoiva laskeva intonaatio opettajan vuorossa ja Juhaniin vuoron sekventiaalin paikka.

Myös seuraavassa esimerkissä (5_2b) opettaja muovaa oppilaan vuorosta toistettua syntaktista rakennetta. Tässä vuorossa toimintalinjan muovautuminen kaiutusvuoron jälkeen on kuitenkin selvästi näkyvissä. Katkelmassa puhutaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen tehtävän tutkielman edistymisestä.

Esimerkki 5_2b: ”Vaiheessa” (PA, O2: 1a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Ilona: no, no ku mu:l, tai en mä t(h)iiä (.) nii, mä oon vähän vaiheessa (sanotaan näin,)
2 0.5 OPPILAIDEN NAURUA
3 ope2: -> nyt kyl (.) pjtäs olla pikkuhiljaa j^ossaki vaiheessa
4 jo m^enossa jo [että,
5 Ilona: [kyl täs on viel aikaa,

Opettaja kaiuttaa evaluointivuorossaan (r. 3) oppilaan käyttämää rakennetta (*oon vähän vaiheessa*)¹²⁶ ja muovaa sitä. Hän täydentää oppilaan käyttämän *olla*-verbin nesessiivisellä modaaliverbillä (*pitäis olla*, VISK § 1562), mikä ohjaa tulkitsemaan opettajan vuoron direktiiviseksi. Lisäksi *vähän*-adverbi korvautuu sävyilmauksella ja pronominilla (*pikkuhiljaa jos-saki vaiheessa*). Oppilas käsittelee opettajan vuoroa kriittisesti evaluoivana, mihin orientoituminen näkyy oppilaan puolustautuvasta responsista (*kyl täs on viel aikaa*, r. 5). Tässä esimerkissä (5_2b) kaiuttava rakenne niveltyy osaksi evaluoivaa direktiivistä vuoroa, kuitenkin niin että sidos oppilaan ja opettajan vuorojen välillä on tunnistettava.

Edellisissä esimerkeissä (5_3, 5_2b) opettaja rakensi kaiutusvuoronsa hyödyntämällä oppilaan vuorosta syntaktista kokonaisuutta. Opettaja voi kuitenkin kaiutusvuorossa toistaa ja muovata myös yksittäistä lekseemiä, kuten tapahtuu seuraavassa esimerkissä (5_4a). Esimerkissä käsitellään edelleen tutkielmanteon edistymistä, mutta nyt vuorossa on toisen oppilaan tutkielma-aiheen käsittely.

Esimerkki 5_4a: ”Seitsemän kuolemansyntiä” (PA, O2: 1a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Maria: ja mä, öö mä tutkin, tai siis >mun aihe on< seitsemän
- 2 kuolemansyntiä? ja:: (.) mä oon tehny jo >kannen siihen,< he he
- 3 ope2: okei?
- 4 0.5 TYTTÖJEN NAURUA
- 5 ope2: -> minkälainen tää k(h)ansi on heh heh
- 6 Maria: siis (.) valkonen ja sit siin lukee >seitsemän kuolemansynti<
- 7 ja sit siel m- lukee mun n_imi,
- 8 1.0 TYTTÖJEN ÄÄNEKÄSTÄ NAURUA, OPETTAJAN NAURUA

Opettaja kaiuttaa vuorossaan (r. 5) oppilaan vuorosta poimittua lekseemiä ja täydentää sen tulkintaa ohjaavalla pronominilla (*tää*). Vuorossaan opettaja nostaa siis oppilaan mainitseman kannen keskustelussa fokukseen ja määriteltäväksi (ks. myös Mikkola 2014: 532–533). Etelämäen (2006: 60–63) mukaan *tämä X*-NP on keskustelussa tarkoitteen uudelleenmaininnoissa esiintyvä rakenne, joka ohjaa tulkitsemaan tarkoitetta ”uudesta toiminnasta käsin”. Lisäksi *tämä X* voi saada luonnehtivan ja arvioivan tehtävän (esim. *näitä tämmösiä*, mts. 62; ks. myös Günthner 1996: 277; Halonen 2002: 164–170). Opettajan vuorossa *tämä*-pronomini sävyttää kaiutuksen evaluoivaksi ja lievästi kritiikkiä välittäväksi. Etelämäen

¹²⁶ Mahdollisesti englannin kielestä lainautunut *olla vaiheessa* -ilmaus on nuorten puheessa melko tavallinen (ks. HS, Kieli-ikkuna 2005).

(2006: 154) mukaan *tämä* rakentaa vuorovaikutuksessa tarkoitteen tulkinnalle epäsymmetrisen indeksisen taustan, kun keskustelijat tarkastelevat tilannetta eri toiminnasta käsin. *Tämä*-pronominia on luonnehdittu puhujakeskeiseksi (ks. esim. Larjavaara 2007: 346), ja puhutun kielen tutkimuksissa sen yhteydessä viitataan lisäksi usein keskustelijoiden väliin episteemiseen epäsymmetriaan (ks. esim. Etelämäki 2006; Priiki 2017). Osallistujien episteeminen epäsymmetria näkyy opettajan kaiutusvuorossa, kun oppilaan tutkielmante-koja ja sen työvaihetta arvioidaan suhteessa opettajan tietoon ja samalla oletettuun osallistu-jien tietoon tutkielmanteon ohjeistuksesta.¹²⁷

Edellisillä esimerkeillä (5_3, 5_2b ja 5_4a) havainnollistin, että opettaja paitsi hyödyntää kaiutusvuoroissaan oppilaan vuoron resursseja myös fokusoi ja nostaa ne vuorovaikutuk- sessa pintaan erityyppisillä kontekstivihjeillä, esimerkiksi indeksikaalisilla ja/tai muilla tul- kintaa sävyttävillä ilmauksilla (*mitäpä siinä sitte, jossaki vaiheessa, tää kansi*). Kaiuttami- nen eroaa siten esimerkiksi kielenainesten kierrättämisen mekanismista, jossa osallistujat eivät yleensä yhtä näkyvästi nosta kierrättämiään kielenaineiksi yksittäisen vuoron muotoi- lussa fokukseen (vrt. esim. Anward 2005: 22–23). Näin ollen toisiinsa limittyvät kierrätys- vuorot eivät saa vastaavanlaista painoarvoa keskustelun kulussa ja toimintalinjan muovau- tumisessa kuin opettajan kaiuttavat evaluointivuorot saavat paikallisessa kontekstissaan. Esimerkiksi Savijärvi (2011: 213) on kielenoppimiskontekstissa kuvannut kielenainesten kierrättämistä toimintana, joka ilmentää sellaista oppimista, jota ei eksplisiittisesti nosteta keskustelun pintaan.

Siinä missä kielenainesten kierrätys toimii vuorovaikutuksessa jatkuvasti emergoituvan keskustelun palasina, kaiutusvuorot fokusoiivat ja rekontekstualisoivat oppilaan vuorojen aineksia tilanteen pedagogisten tavoitteiden ehdoilla (ks. tarkemmin luku 5.4.3). Samalla opettaja kaiuttamalla enemmän tai vähemmän kriittisesti evaluoi oppilaan toimintaa. Edel- lisen puhujan vuoron uudelleenmuotoilua ja aiemmin sanotun muokkaamisesta on monissa aiemmissakin tutkimuksissa tarkasteltu nimenomaan kritiikin osoittamisen sekä argumen- toinnin keinona esimerkiksi kiistatilanteissa (ks. esim. Goodwin & Goodwin 1987; Good- win M.H. 1990; Goodwin C. 2006: 449–453). Seuraavalla esimerkillä (5_5) näytän, että

¹²⁷ Opettaja naurattaa viitatessaan vuorossaan kanteen (r. 5). Sekvenssissä näkyy muutoinkin osallistujien orientaatio ei-vakavaan moodiin (r. 2, 4, 8), mikä osaltaan ohjaa kaiutusvuoron tulkintaa. Esitän tästä esi- merkistä myöhemmin tarkemman analyysin (luvussa 5.6.2), jossa huomioin myös osallistujien kehollisen toiminnan.

opettaja muovaamalla oppilaan vuoron aineksia välittää kritiikkiä. Katkelmassa keskustelun siinä, että oppilas on kirjoittanut muistiinpanoja yksittäisille papereille vihkon sijaan.

Esimerkki 5_5: ”Irtopaperilla kaikki” (PA, O1: 2b, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 Juhani: no ↑Aho mult puuttuu melkeen ↑kaikki siit vanhasta,
2 >mä viime kerralki ku< mult puuttuu joku
3 kolme kappalet varmaa,
4 ope1: kerroppas mulle syy siihen,
5 Juhani: no ↑mä oon ollu kipeenä, mä ol- sillon ku oli se vanha ni
6 [mä kirjotin aina,]
7 ope1: [ei:: ei:: kerro mul-]
8 Juhani: sillon e- ennen [tätä koetta-
9 ope1: [>Juhani<
10 Juhani: ni mä kirjotin joka kerta,=
11 ope1: =Juhani, kerro mulle oikee syy siihen.
12 Juhani: >sillon kun mä olin, mä kirjotin joka kerta ku mä olin<,
13 Sini: saaks mä kertoo se syyn.
14 ope1: -> sä kirjoitit joka kerta ku sä ↑olit, mut mihin sä ne kirjoitit?
15 Nina: >paperille?<
16 Juhani: =tai:: vihkoon.
17 1.0 OPPILAIDEN HÄLINÄÄ
18 ope1: se on just hei, ne on irtopaperilla kaikki.

Esimerkissä (5_5) opettaja käyttää oppilaan vuoron osaa (r. 12) pohjarakenteena tai runkona (vrt. *skeleton*, Goodwin & Goodwin 1987: 216). Tätä runkoa opettaja käyttää sekä kaiutuksessa (*sä kirjoitit joka kerta ku sä ↑olit*) että sitä seuraavassa kysymyksessä (*mut mihin sä ne kirjoitit?*). Opettaja korvaa kaiutusvuorossaan osan oppilaan vuoron aineksista vastustavan argumentin rakentamiseen sopivilla muodoilla (persoonapronominin vaihdos *mä – sä*, vrt. Goodwin & Goodwin 1987: 211) ja välittää siten kriittistä evaluointia.¹²⁸ Näytän lopuksi vertailukohdaksi Goodwinin ja Goodwinin (1987) esimerkin, jolla he havainnollistavat vuoronmuokkaamisen mekanismia argumentinrakentamisen keinona. Esimerkki on lasten vertaisvuorovaikutuksesta, ja siinä Eddie rakentaa kiistelevän argumentin muokkaamalla Sharonin vuoroa oman projektinsa tarpeisiin.¹²⁹

- Sharon: I don't know what you laughing at.
Eddie: I know what I'm laughing at. Your head.
(Goodwin & Goodwin 1987: 216)

¹²⁸ Opettaja on tietoinen siitä, että oppilas on kirjoittanut muistiinpanoja yksittäisille paperilapuille, jotka ovat todennäköisesti kadonneet. Keskustelua vihon puuttumisesta ja yksittäisille paperilapuille kirjoittamisesta on käyty useilla aineistoni opitunneilla. Tämä näkyy esimerkissä (5_5) myös toisten oppilaiden orientoitumisesta tilanteeseen (ks. r. 13 ja 15).

¹²⁹ Eddie on kiusoitellut Sharonia tämän hiuksista ja nauranut juuri ennen Sharonin vuoroa.

Eddien vuorossa toistorakenteella (*I know what I'm laughing at*) eksplikoidaan keskustelussa ilmeinen asia, ja toisto on siten ikään kuin semanttisesti ”tyhjä” vuoronosa. Tällöin rakenne palvelee vuorossa pikemmin argumentin rakentamisen kuin esimerkiksi informaation välittämisen funktiota. Eddien vuorossa ”Sharonin omia sanoja käytetään häntä vastaan”. (Goodwin & Goodwin 1987: 216.) Omassa esimerkissäni (5_5) opettaja rakentaa kaiutusvuoron (*sä kirjoitit joka kerta ku sä ↑olit, mut mihin sä ne kirjoitit?*) hyvin samankaltaisilla elementeillä kuin Eddie kiistelyvuoronsa. Kaiutussekvensseissä vuoron muovaimista ei kuitenkaan tyypillisesti enää jatketa evaluointivuoroa seuraavissa vuoroissa (vrt. esim. Goodwin & Goodwin 1987: 213–215; Goodwin 2006: 451–453). Oppilaat kyllä orientoituvat kaiuttavaan evaluointiin joko yksin tai kollektiivisesti puolustautumalla (ks. erityisesti luku 5.6.1). Puolustautumisessa ei kuitenkaan yleensä hyödynnetä toistavia rakenteita, toisin kuin esimerkiksi kiistelytilanteissa esiintyvissä intäivissä peräkkäisissä *format tying* -vuoroissa (Goodwin & Goodwin 1987). Tämä liittyy kaiutusvuorojen sekventiaaliseen paikallisuuteen (ks. tarkemmin luku 5.5), joka on molemmille tarkastelemilleni kaiutusvuorotyypeille leimallista.

5.4.2 Prosodininen tyylittely

Kaiutusvuorossaan opettaja kontekstualisoi oppilaan vuorosta hyödynnetyn aineksen paikoin myös prosodisesti tyylittelemällä (*stylized prosodic orientation*, Szczepek Reed 2006; ks. myös Jaspers 2014; vrt. Ogden, Hakulinen & Tainio 2004). Tällöin opettaja kaiuttaa joko sellaisenaan tai muovattuna oppilaan vuorossaan käyttämää kielenainesta tai -rakennetta ja merkitsee sen erityisellä prosodialla (*onks pakko esittää – @onko pakko jos ei taho@ kyllä on.* [PA, O2: 4b]). Prosodisia vihjeitä, kuten intonaatiota, puheen rytmiä ja puhenopeuden ja -sävyn vaihtelua, on tutkittu kontekstualisoinnin keinoina myös esimerkiksi korjaussekvensseissä (Selting 1988; Couper-Kuhlen 1992; Uhmman 1992). Vaikka kaiutusvuoroissa prosodisella merkitsemisellä on toisentyypinen rooli kuin korjaussekvensseissä, on näissä kahdessa myös yhtymäkohtia: kaiuttaminen on keino opettajan kriittisen asenteen välittämiseen ja sitä kautta eräänlainen ”korjaamisen” keino.

Koulukontekstissa ja luokkahuonevuorovaikutuksessa prosodista jäljittelyä ja kaiuttavaa imitointia on siis tutkittu erityisesti oppilaiden (Gordon ym. 1999; Rampton 2006; Tainio 2008, 2012b) mutta jonkin verran myös opettajan resurssina (Tainio 2012a; Jaspers 2014).

Näiden tutkimusten lisäksi prosodista merkitsemistä on tarkasteltu tutkimuksissa referoidun puheen esittämisestä (ks. esim. Couper-Kuhlen 1996, 1999; Klewitz & Couper-Kuhlen 1999; Günthner 1999; Haakana & Visapää 2005; Lappalainen 2005). Esimerkiksi arkikeskustelujen valituskertomuksissa prosodially paitsi välitetään evaluoivaa asennetta suhteessa kuvattuun tilanteeseen, myös samalla sävytetään ja autentisoidaan kerrontaa alkuperäisen tapahtuman mukaiseksi esimerkiksi imitoinnin ja karrikoinnin keinoin (Günthner 1997, 1999; Drew 1998; Holt 2000; Haakana 2005; Selting 2010).

Prosodisesti tyyliteltyjä kaiutusvuoroja on aineistossani vähemmän kuin edellä kuvattuja rakenteellisesti muovattuja vuoroja.¹³⁰ Toisaalta muotoilukeinoiltaan prosodisesti tyyliteltyt vuorot ovat hieman yhtenäisempi ryhmä. Määrittelen prosodisesti tyylitellyiksi kaiutusvuoroiksi sellaiset vuorot, joissa opettaja kaiuttaa oppilaan vuorosta hyödynnettyä ainesta kohosteisella prosodially. Tällöin vuoronosan prosodia kontrastoituu selvästi esimerkiksi äänensävyyn, intonaation tai puhenopeuden suhteen ympäröivään puheeseen. Tyypillisiä prosodisen kohosteisuuden vihjeitä ovat esimerkiksi nasaalinen ääni, huomionarvoinen intonaatio, muuta puhetta korkeampi sävelkorkeus ja erityinen äänensävy, esimerkiksi korostetun yllättynyt tai huvittunut (ks. Szczepek Reed 2011; vrt. Hellermann 2003). Olen todentanut kaiutusvuorojen kohosteisen prosodian tulkitsemalla videonauhoitteita kuulonvaraisesti. Prosodisiin ilmiöihin keskittyneissä keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa on usein hyödynnetty esimerkiksi Praat-ohjelmalla laadittuja kuvaimia, joilla puheen prosodisia muutoksia tulkitaan ja havainnollistetaan (ks. esim. Klewitz & Couper-Kuhlen 1999; Ogden, Hakulinen & Tainio 2004; Szczepek Reed 2011). Tutkimuksessani en kuitenkaan esitä vuorojen prosodisista muutoksista tarkkoja kuvaimia, koska analyysini keskittyy ensisijaisesti opettajan evaluoinnin funktioihin. Näin ollen tapausten tarkastelussa riittävä lähtökohta on osallistujien orientaatio prosodiseen merkitsemiseen ja toimintalinjan rakentuminen prosodisesti merkityn vuoron jälkeen.

Edellä näytin, että rakenteellisesti muovatuissa kaiutusvuoroissa evaluoitava aines fokusoidaan muovaamalla oppilaan vuorosta hyödynnettyä ainesta. Prosodisesti tyyliteltyissä kaiutusvuoroissa evaluoitava merkitään ja fokusoidaan vastaavasti prosodisin keinoin. Nämä vuorot eroavat rakenteellisesti muovatuista siten, että opettaja kaiuttaa prosodisesti

¹³⁰ 16 tapausta 46:sta.

oppilaan vuorosta hyödynnettyä ainesta tyypillisesti kielelliseltä muodoltaan samanlaisena tai lähes samanlaisena kuin edellisessä oppilaan vuorossa. Seuraavalla kahdella esimerkillä (5_6a ja 5_7a) osoitan kaiutusvuoron ja kaiutettavan vuoron olevan leksikaalisesti yhdenmukaisia. Ensimmäisessä esimerkissä (5_6a) puhutaan äidinkielen tutkielmaan luettavista romaaneista, ja toisessa (5_7a) siirrytään kirjallisuuden aihepiirissä Minna Canthin jälkeen käsittelemään Ilmari Kiantoa.

Esimerkki 5_6a: ”Keksi mulle” (PA, O2: 3a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Juhani: =↑ope keksi mulle >joku kolmesataasivunen kirja<
 2 mist ois hyvä tehdä,
 3 ope2: -> hmth @k(h)eksi,@ he he en mä sulle, mut syn kannattaa nyt
 4 ite miettiä et mitä sä haluut lukee ja tehdä.

Esimerkki 5_7a: ”Miesten oikeuksista taistelija” (PA, O2: 3c, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Juhani: ↑onks se sit joku miesten oikeudest- oikeuksist taistelija,
 2 ope2: -> heh >Emiest(h)en oikeuksist< no ei ei varsinaisesti,

Molemmissa esimerkeissä opettaja kaiuttaa oppilaan vuoron ainesta leksikaaliselta muodoltaan identtisenä: ensimmäisessä (5_6a) hän toistaa prosodisella painotuksella ja tuohtuneella äänensävyllä oppilaan vuorossa esiintyneen imperatiivimuotoisen verbin (r. 3) ja toisessa (5_7a) opettaja toistaa prosodisesti painottaen ja huvittuneella sävyllä osan oppilaan käyttämästä substantiivilausekkeesta (r. 2). On luonnollisesti selvä, ettei prosodisesti tyyli- teltä toistorakenne leksikaalisesti samanmuotoisenakaan voi olla enää identtinen suhteessa alkuperäiseen rakenteeseen. Tässä tarkoitan identtisellä nimenomaan kielellisen pintatason samankaltaisuutta.

Opettaja siis prosodisesti merkitsemällä kontrastoi hyödyntämänsä ilmauksen oppilaan alkuperäiseen ilmaukseen. Tämän lisäksi opettaja merkitsee vuorossaan kaiutuksen kohotseiseksi myös vuoron sisällä ympäröivään puheeseensa ja/tai muihin vuoroihin eli peruspuheeseensa (Szczepek Reed 2006: 111). Seuraavalla esimerkillä (5_8) havainnollistan kaiutusjakson erottumista ympäröivästä opettajan puheesta. Esimerkissä puhutaan siitä, käsitelläänkö kirjallisuuden aihepiirissä kotimaisen kirjallisuuden lisäksi myös kansainvälistä kirjallisuutta.

Esimerkki 5_8: ”Muita maailmoja” (PA, O2: 5b, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Oona: no mul on ihan vaan niinku, (.) yleens kysyttävää et >käsitteeleeks
2 tää< niinku Suomen kirjallisuushistoriaa et täs ei käsitellä
3 >muit maailmoja<,
5 ope2: =ei.
6 Oona: niit [muit maailmoja,]
7 ope: -> [ei oo £muit] maailmoja£ he heh hee joo,
8 1.0 OPPILAIDEN NAURUA
9 ope2: siis >tää< tää ysiluokan kirjallisuus on niinkun Suomen, (.) kotimaista
10 kirjallisuutta, eli se kuuluu teille joo,

Esimerkin (5_8) kaiutusvuorossa erityisellä prosodiallyä tuotettu jakso ja samalla evaluoivan vuoron keskus erottuu vuoron sisällä suhteellisen selvärajaiseksi prosodiseksi kokonaisuudeksi. Klewitzin ja Couper-Kuhlenin (1999: 30) mukaan referoidut jaksot merkitään arkipuheessa tunnistettaviksi kokonaisuuksiksi prosodisella ”liputtamisella” (*flagging*). He kuitenkin korostavat, että prosodiallyä merkitseminen on asteittaista pikemmin kuin tarkkaa referoidun puhejakson rajaamista (mts. 25–26). Sen sijaan opettaja merkitsee kaiutusvuoroissaan evaluoitavan usein melko selvärajaisesti. Osittain ero selittyy sillä, että toisin kuin arkipuheen referoinneissa, joissa referoidaan usein joko pidempiä puhejaksoja tai useita peräkkäisiä vuoroja (ks. esim. Klewitz & Couper-Kuhlen 1999: 17, 24; Holt 2000: 436, 438–440), opettaja ”referoi” oppilaan puheesta tyypillisesti joko yksittäisiä leksikaalisia aineksia tai laajimmillaankin vain syntaktista rakennetta. Kaikissa kolmessa esimerkissä edellä (5_6a, 5_7a, 5_8) opettaja kaiuttaa oppilaan yksittäistä epäodotuksenmukaista sananvalintaa (@k(h)eksi@, £miest(h)en oikeuksien£, £muit maailmoja£) ja siten nostaa sen topikaaliseen fokukseen ja evaluoitavaksi. Tämä on leimallista nimenomaan prosodisesti tyyliteltyille kaiutusvuoroille ja heijastelee prosodisen merkitsemisen käytänteitä vuorovaikutuksessa laajemminkin: arkikeskustelussa prosodiallyä kontekstualisoidaan tyypillisesti keskustelussa topikaalisesti relevantteja paikkoja (Uhmann 1992: 326) ja kerrontasekvenssissä tarinan huippukohtia (Drew 1998: 320–321; Holt 2000: 447–448).

Prosodisesti tyyliteltyjen kaiutusvuorojen muotoilussa on kuitenkin jonkin verran variaatiota siinä, kuinka kohosteisesti opettaja tuottaa prosodisen tyylittelyn evaluointivuorossaan ja kuinka vahvasti vuorossa näkyy oppilaan vuoron prosodiasta motivoituvaa prosodista jäljittelyä, imitointia (ks. Tainio 2012a). Seuraavassa esimerkissä (5_7b) on kaksi kaiuttavaa evaluointivuoroa, joilla havainnollistan prosodisen tyylittelyn variaatiota suhteessa edeltävään oppilaan vuoroon. Esimerkki on pidempi katkelma aiemmasta esimerkistä (ks. 5_7a,

s. 164). Oppitunnilla on käsitelty Minna Canthia naisten oikeuksien puolustajana ja siirrytään oppikirjavetoisesti käsittelemään kirjailija Ilmari Kiantoa.

Esimerkki 5_7b: ”Miesten oikeuksista taistelija” (PA, O2: 3c, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 ope2: no sitten, siirrytään (.) eteenpäin kir↑jassa, meil on vielä tätä
2 kirjallisuusosioo täällä (.) jonkun verran läpikäymät↑tä ennen
3 ku päästään nykypäi↑vään, mut koko ajan ollaan kohti
4 nykypäivää tulo↑ssa, ja ku käännätte si↑vua, ni siellä tulee
5 seuraavaks vastaan Ilmari Kian↑to,
6 Juhani: ↑onks se sit joku miesten oikeudest- [oikeuksist t(h)aistelija,]
7 Väinö: [eh eh hee hee]
8 ope2: -> heh >£miest(h)en oikeuksien£< no ei ei varsinaisesti, öö
9 Kiannosta vois kärkeen sanoo ehkä sen että hän oli ensimmäisiä
10 suomalaisia kirjailijoita jotka pysty elättämään >itsensä ja perheensä<,
11 tällä kirjailijan työ↑llä, niinku muistatte ku on Aleksis Kivestä ja
12 muista puhuttu niin, siin on aina ollu se köyhyys mu↑kana, ja se ettei
13 sillä työllä elä, ja aina ollu se o- >raha siinä ongelmana< mut Kianto
14 oli oikeestaan ehkä ensimmäinen sellanen joka pysty siis elättämään
15 itsensä ja perheensä sillä (.) kirjailijantyöllään, mut katsotaan mitä (.)
16 kirja kertoo Kianno↑sta kukas haluais lukee.
17 (2,5)
18 Veijo: ai mikä?
19 ope2: -> @ai mikä?@ eh eh AAda.
20 ((Aada alkaa lukea ääneen))

Kaiutusvuoro (r. 8) on responssi oppilaan kysymykseen, ja opettaja kaiuttaa siinä oppilaan vuoron epäodotuksenmukaista leksikaalista valintaa (*£miest(h)en oikeuksien£*). Juhaniin vuoron muotoilussa näkyy lievää huvittuneisuutta (r. 6) ja myös Veijo nauraa samanaikaisesti (r. 7). Opettaja naurahtaa ja kaiuttaa oppilaan vuoronosan huvittuneella äänensävyllä ja nopeutetulla tempolla. Opettaja jatkaa vastaamalla oppilaan kysymykseen kielteisesti, joskin pienellä varauksella (*no ei ei varsinaisesti*). Vuoron kaiuttava osa erottuu prosodialtaan ja tempoltaan melko selkeästi ympäröivästä puheesta, mutta näin muotoiltuna prosodista tyylittelyä ei vuorossa vielä merkitä kovin näkyvästi. Kaiutuksessa ei esimerkiksi ole mukana oppilaan puhetta imitoivaa ainesta, vaan opettaja muotoilee kaiutetun osan perusäänellään mutta kuitenkin huvittuneella prosodisella merkinnällä. Tässä kaiuttava evaluointivuoro on eräänlaista ”ironiaan vastaamista ironialla” (ks. Piirainen-Marsh 2011). Piirainen-Marshin (2011: 373–376) mukaan opettaja voi vastata oppilaiden ironiaan ironialla, mikä mahdollistaa samanaikaisesti kritiikin välittämisen ja sopivan käytöksen rajojen osoit-

tamisen sekä oppilaiden käynnistämään huumorimoodiin yhtymisen. Tässä vuorossa evaluoiva asenne ja sen suunta (myönteinen vai kielteinen) ei kuitenkaan lievästä prosodisesta merkinnästä huolimatta tule kovin selvästi näkyviin. Opettajan voi tulkita orientoituvan huvittuneella äänensävyllä tuotetulla kaiutuksella myös positiivisesti oppilaan vuorossaan esittämään sana- ja ajatusleikkiin: Minna Canth naisten oikeuksien puolustajana ja Ilmari Kianto miesten oikeuksien puolustajana.

Sen sijaan esimerkin (5_7b) toinen evaluointivuoro (r. 19) tyylittelee prosodisesti ja imitoi näkyvämmiin oppilaan puhetta ja sitä kautta välittää selvemmin evaluoivaa asennetta. Opettaja on kutsunut oppilaita lukemaan tekstiä ääneen, mutta opettajan aloitetta seuraa pitkätkö tauko (r. 17), jonka aikana kukaan ei tarjoudu esimerkiksi viittaamalla tekstin ääneenlukijaksi. Veijo muotoilee tauon katkaisevan vuoronsa korostetun kysyvällä prosodialla (*ai mikä?*, r. 18). Veijo yhtäältä reagoi opettajan aloitteeseen odotuksenmukaisesti mutta tuottaa toisaalta sekventiaalisessa kontekstissään epäodotuksenmukaisen vuoron: kysymyksen, jolla eksplikoi avoimesti tietämättömyytensä siitä, missä kirjan kohdassa ollaan menossa (*ai mikä* [kohta]). Veijo siis orientoituu samanaikaisesti meneillään olevaan toimintaan ja kasvojen säilyttämiseen sosiaalisessa ryhmässään. Kysymällä tarkennuskysymyksen (sen sijaan, että esimerkiksi viittaisi ja tarjoutuisi lukemaan) hän balansoi toimintaansa: osoittaa ettei ole liian innokkaasti ryhtymässä lukemistehtävään (vrt. Jakonen 2014a: 239–243). Veijon kysyvällä intonaatiolla tuotettua vuoroa seuraa kaiutus, jonka opettaja muotoilee oppilaan vuoron prosodiaa jäljitteleväksi ja samalla ikään kuin oppilaan äänellä tuotetuksi: korostetun kysyvällä ja hämmästelevällä äänellä. Tuottamalla kaiuttavan evaluoinnin responsiksi vastauksen sijaan opettaja käsittelee oppilaan kysymystä epärelevanttina ja sitä kautta erilinjaisena suhteessa meneillään olevaan toimintaan. Esimerkin (5_7b) kaiutusvuorossa (*ai mikä?*) opettaja imitoimalla välittää kriittistä evaluoivaa asennetta oppilaan epäodotuksenmukaiseen toimintaan IRE-syklin vastausvuoron positiossa (ks. Tainio 2012a). Tätä tulkintaa tukee kaiutuksen jälkeinen opettajan naurahdus, jolla hän orientoituu edeltävään oppilaan vuoroon ongelmallisena (vrt. Haakana 1999: 135–137).

Esimerkin (5_7b) kaiutusvuorot osoittavat vuoronmuotoilussa näkyvää prosodisen tyylitteen variaatiota ja sitä kautta asteittaista eroa opettajan evaluoivan asenteen välittämisessä. Tendenssi vaikuttaa olevan se, että mitä enemmän vuoron muotoilussa näkyy oppilaan ää-

nen imitointia ja toisen puhujan äänen lainaamista, sitä vahvemmin vuoro välittää evaluoivaa asennetta. Tätä havaintoa tukevat Couper-Kuhlenin (1996) tutkimustulokset radiohaastattelijan tuottamista radionkuuntelijan puhetta matkivista vuoroista. Couper-Kuhlenin mukaan toistovuoroista voidaan erottaa ”neutraalit”, aiemmin sanotun vahvistavat vuorot (*quotation*) soittajan puhetta imitoivista vuoroista (*mimicry*), joilla tyypillisesti välitetään kriittistä viestiä. Osallistujien yhteistyö toteutuu neutraaleissa kaiutusvuoroissa, kun taas imitoivilla toistovuoroilla ”tehdään jotakin toiselle, ei toisen kanssa” (mas: 399).

Edellä olen käsitellyt rakenteellista muovaamista ja prosodista tyyllittelyä keinoina kontekstualisoida oppilaan vuorosta hyödynnetty aines. On huomattava, että vuorovaikutuksessa erityyppiset kontekstualisoinnin keinot, niin prosodiset kuin syntaktiset, tulevat vuoroissa näkyviin paikoin samanaikaisesti ja toisiinsa kietoutuneina (ks. esim. Ochs & Shieffelin 1989: 12–14; Auer 1996: 58; Günthner 1996: 289). Esimerkiksi opettajan prosodisesti tyylliteltä kaiutusvuoro voi rakentua niin, että opettaja merkitsee oppilaan vuorosta toistetun kielellisen rakenteen prosodisesti kohosteiseksi ja samalla muovaa sitä rakenteellisesti (*↑onks pakko esittää niiku oman, – @↑onko pakko jos ei taho.@ kyllä (.) on*, [PA, O2: 4b]). Vastaavasti myöskään rakenteellisesti muovatut kaiutusvuorot eivät luonnollisesti ole prosodisesti täysin neutraaleja, vaan niissäkin prosodisilla painotuksilla jossain määrin ohjataan vuoron tulkintaa (*mä oon vähän vaiheessa – nyt kyl (.) pītäs olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo menossa jo että* [PA, O2: 1a]).

Riippumatta siitä, millä keinoilla opettaja merkitsee oppilaan vuorosta hyödynnetyn aineksen, kaikissa kaiutusvuoroissa oppilaan vuoronosa siirtyy oppilaalta opettajan resurssiksi. Samalla oppilaan vuoronaines rekontekstualisoituu uuteen tulkintakehykseen, joka motivoituu tilanteen pedagogisista tavoitteista. Tällöin kaiutusvuoroa tulkitaan suhteessa institutio-naaliseen vuorovaikutuskontekstiin ja luokkahuonekeskusteluun aktiviteettityyppinä (Levinson 1992), joka luo osallistujille tietynlaiset odotukset vuorojen tulkinnasta ja siitä, millaisia funktioita vuorot toiminnan osana toteuttavat. Seuraavaksi kuvaan kaiutusvuoroja rekontekstualisoinnin ja moniäänisyyden näkökulmista.

5.4.3 Oppilaan äänen rekontekstualisointi

Kaiutusvuoroissa opettaja valjastaa oppilaan äänen evaluoivan asenteensa välittämiseen, ja samalla luokkahuonevuorovaikutuksen eri äänet limittyvät toisiinsa moniääniseksi kudelmaksi. Kun opettaja kaiutusvuorossaan hyödyntää oppilaan vuoronosaa, hän samalla rekontekstualisoi oppilaan äänen tulkittavaksi uudesta kontekstista käsin. Dialogisesti orientoituneessa kielentutkimuksessa rekontekstualisoinnilla (*recontextualization*, Linell 1998: 154–158; Linell 2009) tarkoitetaan diskurssista toiseen siirtyvien kirjoitettujen tai puhuttujen tekstien ja tekstinosien muovautumista ja altistumista muutoksille ja tulkinnalle uuden kontekstin ehdoilla. Keskustelunanalyttisissä tutkimuksissa rekontekstualisoinnin käsitteellä on kuvattu esimerkiksi kirjoitettujen tekstien siirtymistä puhutun vuorovaikutuksen resursseiksi (Lehtinen 2009; Honkanen & Nissi 2014; Mikkola 2014), keskustelupuheen dokumentoimista kirjoitetuksi tekstiksi (Nissi 2016) tai pelihahmon äänen siirtymistä pelaajan resurssiksi (Piirainen-Marsh & Tainio 2009)¹³¹. Linellillä (1998) rekontekstualisoinnin käsite oli kuitenkin alkuaan valjastettu ennen kaikkea dialogisen kielenkäytön kuvaukseen. Hänen mukaansa kontekstualisointi heijastelee käsitteenä yksinkertaistavaa, monologista kielikäsitystä, jonka mukaan kielessä voidaan lähtökohtaisesti ajatella olevan ”kontekstittomia” kielellisiä ilmaisuja tai merkityksiä, jotka vasta kontekstualisoinnin jälkeen saavat tulkintansa (mts. 116–118).

Kaiutusvuorojen tarkastelussa käytän rekontekstualisoinnin käsitettä nimenomaan puhutun tekstin siirtymisestä toiselle puhujalle ja sitä kautta uuteen tulkintakehykseen (ks. Günthner 1999; Piirainen-Marsh & Tainio 2009). Näin määriteltynä rekontekstualisointi voidaan nähdä yhtenä äänien kerrostumisen ja moniäänisyyden toteutumana (*layering of voices*, Bahtin 1981, 1991[1963]; Günthner 1999; Haakana & Kalliokoski 2005). Bahtinilainen moniäänisyyden käsite on kuitenkin alkuaan ollut nimenomaan kaunokirjallisten tekstien analyysin väline kielen dialogisuuden sekä poeettisen kielen monitasoisuuden ja kompleksisuuden kuvaamiseen. Bahtinillakin (1991 [1963]: 280) moniäänisyys kuitenkin lähtökohtaisesti kattoi kaikenlaisen kielenkäytön ja ulottui kaikkiin diskursseihin, myös keskustelupuheeseen: ”vieraan sanan” toistaminen keskustelussa on keino arvottaa ja aksentoida aiemmin sanottua. Moniäänisyyden teoriassa vapaa epäsuora esitys eli toisen puheen tai ajattelun

¹³¹ Piirainen-Marsh ja Tainio (2009) ovat tutkineet imitoivaa toistoa videopeliä pelaavien nuorten vuorovaikutuksessa.

esittäminen ilman johtoilmausta kuvataan usein kompleksisesti kerrostuneena, jolloin eri äänien selvärajainen erottelu ei ole mahdollista (Kalliokoski 2005: 10). Sen sijaan opettajan kaiutusvuoroissa moniäänisyys on konkreettista toisen äänen lainaamista, kun opettaja käyttää oppilaan ääntä vuorossaan¹³². Tätä kautta kaiutusvuorot kytkeytyvät myös referoidun puheen esittämisen tutkimuskenttään (ks. esim. Holt & Clift 2006).

Prosodisesti merkittyä puhetta on tarkasteltu referoidun puheen ilmiönä esimerkiksi valituskertomuksissa, joissa suora esitys (tyypillisesti prosodisesti merkitty) toimii nimenomaan epäsuoran kriittisen evaluoinnin keinona, kun jotakuta puhetilanteessa läsnä olematonta henkilöä kritisoidaan hänen sanojaan hyödyntäen (Haakana 2005: 121; Günthner 1997: 211). Referoidun puheen tutkimuksissa puhutaan kuitenkin usein myös yhteisestä ja jaetusta evaluoinnista. Haakanan (2005: 120) mukaan valituskertomusten referointijaksoissa alkuperäinen puhuja esitetään tarinassa tyypillisesti negatiivisessa valossa ja samalla referoinnilla haetaan kertojan ja vastaanottajan yhteistä ja jaettua asennoitumista tai evaluoinnin kokemusta. Vastaavasti Niemelä (2005) esittää, että tarinankerrontasekvensseissä keskustelijoiden kierrättämät suorat referoinnit toimivat asennoitumisen ja erityisesti yhteisesti jaetun asenteen osoittamisen resurssina. Vaikka opettajan kaiuttavat evaluointivuorot asetuvat hyvin erityyppisiin sekventiaalsiin konteksteihin kuin referointijaksot arkikeskustelun kerrontasekvensseissä, niiden vuorovaikutusfunktiot vaikuttavat osin samankaltaisilta. Näkyvästi tuotetulla kaiuttavalla evaluoinnillaan opettaja lähtökohtaisesti osoittaa kriittistä asennetta yksittäiselle oppilaalle. Samalla hän kuitenkin tuottaa reaaliaikaisen referoinnin oppilaan vuorosta osaksi luokkahuoneen julkista puhetta ja siten kohdistaa sen koko oppilaskollektiiville. Opettaja siis kutsuu (joskaan ei eksplisiittisesti) muitakin oppilaita arvioimaan ja evaluoimaan epäodotuksenmukaista ja ei-toivottua toimintaa.

Oppilaan ääni rekontekstualisoituu uuteen tulkintakehykseen näkyvimmin prosodisesti tyytelyissä kaiutusvuoroissa, joissa oppilaan vuorosta hyödynnetty aines on prosodisesti kohteinen mutta kuitenkin leksikaaliselta ja syntaktiselta muodoltaan suhteellisen lähellä alkuperäistä ilmaisuja. Seuraavalla esimerkillä (5_1b) havainnollistan sitä, kuinka opettajan ja oppilaan äänet kerrostuvat kaiutusvuorossa. Katkelmassa keskustellaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen tutkielmanteosta ja tutkielmien esittämisestä suullisesti.

¹³² Bahtin viitanee vastaavanlaiseen ilmiöön ”retorisen kaksiaänisyyden” käsitteellä (*rhetorical double-voiced discourse*, ks. Bahtin 1981: 354). Selvyyden vuoksi hyödynnän tässä kuitenkin laajemmin sovellettua moniäänisyyden käsitettä.

Esimerkki 5_1b: ”Onko pakko?” (PA, O2: 4b, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 ope2: et sitten kuullaan kuullaan vielä toukokuussa (.) varmaan,=
2 Minja: =pitääks ne sit esittää,
3 ope2: joo: mennään sitte ihan viimesillä tunneilla semmoset
4 lyhyet esittelyt [niistä,
5 Nina: [hä:h?
6 ope2: et- ettei se vaan jää, jää sillee että minä vaan luen ne,
7 että kaikki muutkin tietää että mitä on tehny (.) et
8 [esittelette,]
9 Juhani: [↑onks pakko] esittää niiku oman,=
10 ope2: -> =@↑onko pakko jos ei taho.@ kyllä (.) on,
11 [mm mm,]
12 Veijo: [ai pitääks] ne esittääki,=
13 ope2: =@↑JOO [ihan totta, mm:: mm::@]
14 Juhani: [>ei oo ikinä ollu kaikkien] pakko esittää vaan (--)<

Opettajan kaiuttava evaluointivuoro (r. 10) alkaa prosodisesti tyylitellyllä oppilaan puheen referoinnilla, kun opettaja toistaa oppilaan vuorossa esiintyneen nesessiivirakenteen (*onko pakko*, VISK § 1580) nasaalisella äänellä ja kohosteisella intonaatiolla: kaiutuksen alussa on selkeä intonaation nousu (↑*onko*) ja lopussa intonaation lasku (*tah*o.). Näin vuoron evaluoiva osa rajautuu omaksi prosodisesti yksiköksi, mikä osoittaa prosodian roolia referoidun puheen ja sen rajojen merkitsemisessä (Klewitz & Couper-Kuhlen 1999, ks. myös Günthner 1999). Günthnerin mukaan (1999: 21) vieraan äänen ja sen rajojen kontekstualisoinnin lisäksi prosodiaa hyödynnetään referointia sisältävissä vuoroissa kaiutetun äänen ja vuoron imitointiin ja kommentointiin. Samalla moniäänisyys tuo usein vuoroon esimerkiksi ironisen tai parodisen tulkinnan mahdollisuuden (Bahtin 1981; Kotthoff 1998).¹³³ Evaluoivassa kaiutusvuorossa (r. 10) opettaja referoi oppilaan puhetta oppilaan ääntä imitoivalla karrikoivalla prosodialla ja samalla kommentoi kriittisesti oppilaan kysymysvuoroa. Vuorossa näkyy konkreettisella koodinvaihdolla osoitettu asennonvaihdos (Goffman 1981: 125–126): oppilaan puhetta referoiva vuoronosa on tuotettu ”valittavalla”, oppilaan ääntä kaiuttavalla ja luonnehtivalla prosodialla (ks. Tainio 2012a) ja sitä seuraava opettajan vastausvuoro taas peruspuheen prosodialla.

¹³³ Ironinen, parodinen ja koominen diskurssi ovat Bahtinin esimerkkejä poeettisesta kaksiaänisestä diskursista (*double-voiced discourse*, Bakhtin 1981: 324).

Kaiuttaessaan oppilaan vuoronosaa opettaja siis referoi oppilaan puhetta paikoin imitoimalla. Esimerkiksi valituskertomuksista poiketen tässä toisen puhujan referoiminen tapahtuu reaaliaikaisessa vuorovaikutuksessa (vrt. Haakana 2005: 114; Günthner 1997: 183). Kaiutusvuorossa referoitu puhe tuotetaan kasvokkain alkuperäisen ”äänen” ollessa tilanteessa läsnä ja samalla kohdistuen vuoro hänelle ja koko oppilaskollektiiville. Samalla oppilaan vuoro tuodaan tilanteessa vuorovaikutustilanteen näyttämölle (vrt. Raevaara 2015a) ja yhteisen arvioinnin kohteeksi. Kun opettaja kaiuttaa oppilasta osana julkista luokkahuonepuhetta ja siten kohdistaa toiminnan koko kollektiiville, siinä kuuluu kaikuja myös luokkayhteisön aiemmista vuorovaikutustilanteista ja yleisistä odotuksista esimerkiksi odotuksenmukaisen oppijanroolin toteuttamiseen. Esimerkissä (5_1b) opettaja mahdollisesti kaiuttaa paitsi Juhanin edeltävää vuoroa myös samalla jotakin jo aiemmin luokkahuoneessa kuulua ja vastaavanlaisella asenteella esitettyä.¹³⁴ Opettajan evaluoiva asenne suhteessa laajemminkin oppilaan kysymyksen implikoimaan oppijan asenteeseen tuo vuoron tulkintaan alkuperäisen bahtinilaisen kerrostuneen ja kompleksisen moniäänisyyden idean.

Havainnollistan edellisellä esimerkillä (5_1b, ”Onko pakko?”) vielä rekontekstualisoidun kaiutusvuoron ja muuntyyppisen prosodisen merkitsemisen eroa aineistossani. Esimerkissä (5_1b) äänien kerrostuminen jatkuu vielä toisessa opettajan vuorossa. Kaiutusvuoron jälkeen Veijo esittää kysymyksen (*ai pitääks ne esittääki?*, r. 12), joka on uudelleenmuotoilu Juhanin kysymyksestä (*onks pakko esittää niiku oman*, r. 9) sekä Minjan aiemmin tuottamasta kysymysvuorosta (*pitääks ne sit esittää*, r. 2). Samalla Veijo uudelleentopikalisoii jo käsittelyssä olevan aiheen: opettaja on vastannut aiemmin Minjan vuoroon myöntävästi (r. 3–4) ja toistanut vastauksen vielä Juhanille heti kaiutuksen jälkeen (*kyllä (.) on*, r. 10), ja asian tulisi siis olla oppilaille selvä.¹³⁵ Opettaja orientoituukin Veijon kysymykseen epärelevanttina ja muotoilee responssin korostetun yllättyneellä prosodialla ja samalla sävyttäen sen (*@JOO ihan totta, mm:: mm::@*, r. 13).

¹³⁴ Tämän yleishavainnon voi tehdä tutkimusaineistoon tallentuneiden tutkielmia käsittelevien oppituntien perusteella: tutkielmanteko ja sen haastavuus nousee esiin useimmilla aineistoni oppitunneilla vastaavanlaisessa sävyssä, ja siksi on mahdollista, että tässä prosodisesti tyylitellyssä vuoronosassa kuuluu kaikuja muistakin äänistä kuin vain edeltävästä puheesta. Etnografinen tietoni opettajan luokkahuonepuheesta tukee tätä tulkin-
taa.

¹³⁵ Lisäksi suullisesta esityksestä on informoitu oppilaita jo siinä vaiheessa, kun tutkielman tehtävänanto on käyty ensimmäisen kerran läpi.

Veijolle kohdistetussa vuorossa opettaja ei kuitenkaan kaiuta prosodisin keinoin (vrt. @↑*onko pakko jos ei tahq.*@, r. 10), vaan pikemminkin hän muovaa sekventiaalisesti implikoidun vastausvuoronsa kohosteiseksi prosodisilla tehostekeinoilla. Opettajan äänensävy heijastelee oppilaan uudelleenmuotoillun kysymyksen hämmästelevää sävyä, jolla orientoitutaan jo oletusarvoisesti osallistujien tiedossa olevaan asiaan. Oppilaiden yllättynyt reaktio ja jo aiemmin käsitellyn asian nostaminen keskustelussa uudelleen neuvoteltavaksi voidaan tässä tulkita myös oppilaiden viivyttelytaktiikaksi: he pyrkivät oma-aloitteisilla vuoroilla ohjaamaan luokkahuonekeskustelua omien tavoitteidensa mukaisesti.¹³⁶ Opettajan orientoituminen Veijon kysymysvuoroon tukee tätä tulkintaa. Esimerkissä (5_1b) näkyy lisäksi, että oppilaat (Nina¹³⁷, Juhani ja Veijo) orientoituvat opettajan kaiutusvuoroon rakentamalla oppilaskollektiivia yhdistävää ja puolustelemaa vastalinjaa opettajan agendaan (tässä esitelmien suulliseen esittämiseen), mikä on aineistossani suhteellisen tavallista. Kuvaan oppilaiden yhteistä puolustautumista myöhemmin vielä tarkemmin (5.6.1).

Kaiutusvuorossa oppilaan ääni siirtyy opettajan vuoron resurssiksi, institutionaalisesta roolista toiseen ja samalla rekontekstualisoituu uuteen tulkintakehykseen. Tämä erottaa tarkasteleman kaiutusvuorot esimerkiksi sellaisista resursseja kierrättävistä vuoroista, joissa kielenaineiksia kierrätetään vertaisten kesken (ks. Savijärvi 2011: 70, 71 ja Lehtimaja 2012: 115–116). Edellinen esimerkki (5_1b, ”Onko pakko?”) lisäksi osoittaa, että opettaja voi hyödyntää oppilaan ääntä puhujaidentiteeteillä leikittelyyn (Anward 2002: 131, 135, 139). Kaiuttamalla oppilaan vuoronosaa opettaja jäsentää odotukset opettajan ja oppilaan institutionaalisista identiteeteistä uudelleen. Opettaja ikään kuin astuu hetkeksi oppilaan rooliin tuottamaan oppilaspuhetta ja samalla evaluoi oppilaan toimintaa performoiden luokkahuoneessa ei-toivottua oppijanroolia.¹³⁸

¹³⁶ Tyypillisesti viivyttelyä esiintyy oppituntien alussa, kun oppilaat pitkittävät varsinaiseen oppituntiagendaan siirtymistä ohjailemalla keskustelua toiseen suuntaan (ks. Vepsäläinen 2007: 157).

¹³⁷ Nina tuottaa avoimen korjausaloitteen (hä:h?, r. 5) päällekkäispuhunnalla opettajan vuoron kanssa. Myös Juhani (r. 9) ja Veijon (r. 12) vuorot on tuotettu opettajan kanssa päällekkäispuhunnalla.

¹³⁸ Performatiivista tulkintaa vahvistaa se, että opettajan vuoro on mahdollista tulkita myös intertekstuaaliseksi viittaukseksi Jope Ruonansuun kappaleeseen ”Pakollinen joulu”. Opettajan vuoron referoitu osa on täsmälleen samanmuotoinen kuin kappaleessa toistuva hokema *onko pakko jos ei taho*. Vastaavantyyppisiä intertekstuaalisia viittauksia on aiemmin tutkittu pääosin oppilaiden vuoroissa kielellisen leikittelyn tai kielennoppimisen resursseina (Cekaite & Aronsson 2004; Jakonen 2014b). Tässä oppilaat eivät kuitenkaan näkyvästi orientoitu intertekstuaaliseen tulkintaan.

Päinvastaista roolien vaihtoa eli oppilaiden tuottamaa ”opettajapuhetta” on tutkittu luokkahuoneessa aiemmin (Cekaite ja Aronsson 2004; Tainio 2012b). Cekaite ja Aronssonin (2004: 382–386) mukaan opettajapuhetta jäljittelevät vuorot ovat osoitus oppilaiden pragmaattisesta kielitajusta ja kyvystä leikitellä luokkahuoneen rooleilla. Kielellistä performointia onkin tarkasteltu melko paljon nuorten ja koululaisten puheessa (ks. kuitenkin esim. Jaspers 2014; Dufva & Halonen 2016), kun he luokkahuoneessa tai muissa vuorovaikutustilanteissa hyödyntävät esimerkiksi konventionaalistuneita kielellisiä rakenteita tai tunnistettavia puhetyylejä vuorovaikutuksen resurssina ja sitä kautta luovat meneillään olevalle toiminnalle performoiden uuden tulkintakehyksen (vrt. esim. Rampton 2006; Lehtimaja 2012; Raevaara 2015b; Lehtonen 2015). Lehtonen (2015) on tarkastellut performatiivisuuden näkökulmasta nuorten puheessa esimerkiksi ilmauksen *wallah(i) (mä vannon)* käyttöä sekä tyyllitellyn ulkomaalaisäänen (”huonon suomen”) hyödyntämistä. Raevaara (2015b) on tutkinut niin ikään nuorten puheessa performatiivisia puhejaksoja, joissa tyyllitellyllä puheella luodaan mielikuvia osallistujien tunnistamista sosiaalisista identiteeteistä.

Kaiutusvuoroissa moniäänisyys rakentuu tyypillisesti melko kohosteisilla keinoilla ja äänien variointi on siten melko näkyvää. Tämä tuo kaiuttavien evaluointivuorojen tarkasteluun vielä yhden keskeisen näkökulman: mahdollisuuden vuorojen humoristiseen tulkintaan. Vuoron ei-vakavaan tai leikilliseen tulkintaan voivat ohjata vuoroissa esimerkiksi prosodialla tyyllittely (*non-seriousness*, Szczepek Reed 2006: 147; ks. myös Haakana 1996: 148–151) ja/tai vuoroon rakentunut asennonvaihdos (Clift 1999; Cekaite & Aronsson 2004: 382). Clift (1999: 530, 533) on hyödyntänyt asennonvaihdoksen käsitettä määritellessään puhutun vuorovaikutuksen ironian ”kehystetyksi evaluoinniksi”: ironinen asennonvaihdos perustuu kahden näkökulman ristiriitaiselle kohtaamiselle, ja tämä siirtymä voi näkyä sekä ironisen vuoron rakenteessa että siinä, millaisia odotuksia vuoro sekventiaalisessa paikassaan täyttää. Cliftin (ms. 537, 542) mukaan ironisella vuorolla ei kuitenkaan aina tarvitse olla merkinään konventionaalistuneita paralingvistisiä vihjeitä (kuten erityistä prosodiaa), jotka ovat hänen mukaansa näkyvillä vain korostetun ironisen vuoron tapauksessa. Ironian ja huumorin suhdetta ei kuitenkaan voi pitää yksiselitteisenä (Rahtu 2006: 58, ks. kuitenkin Rahtu 2006: 65), ja aineistossanikaan kaikkiin moniäänisiin, ironisiksi tulkittaviin kaiutusvuoroihin ei näkyvästi orientoiduta huumorina.

Kaiutusvuoroissa opettaja kehystää evaluoinnin (re)kontekstualisoinnin keinoin, ja siten kaiutus rakentuu hyvin vastaavantyyppisesti kuin Cliftin kuvaus keskustelupuheen ironiasta (ks. myös Piirainen-Marsh 2011). Kuitenkin vain osa aineistoni kaiutussekvensseistä voidaan nähdäkseni tulkita ironisiksi.¹³⁹ Sen sijaan hyvin tavallista on se, että kaiutussekvensseissä enemmän tai vähemmän orientoidutaan huumorimoodiin silloinkin, kun kaiutusvuoroa käsitellään esimerkiksi moitteena. Kuvaan seuraavaksi tarkemmin kaiutusvuoron sekventiaalista jäsentymistä (5.5) ja kaiutussekvenssien toimintalinjan rakentumista (5.6.1 ja 5.6.2).

5.5 Kaiutusvuorojen sekventiaallinen asemoituminen

Kaiuttava evaluointivuoro asemoituu aineistossani joko oppilaan aloitteesta käynnistyneeseen kysymys–vastaus-sekvenssiin tai opettajan aloitteesta käynnistyneen, tyypillisesti väljän, kyselysyklin osaksi.¹⁴⁰ Kaiutusvuorot esiintyvät siis pääsääntöisesti vastaavissa sekventiaalisissa paikoissa kuin edellä kuvaamani kehuvat ja toimijaviitteiset evaluoinnit.¹⁴¹ Molempia aineistoni kaiutusvuoron muotoilutyppejä – prosodisesti tyyliteltynä ja rakenteellisesti muovattuna – esiintyy sekä opettajan että oppilaan aloitteesta käynnistyvissä sekvensseissä, eivätkä ne aineistossani systemaattisesti jakaudu tiettyihin sekventiaalsiin positioihin. Prosodisesti tyylitellyt kaiutusvuorot esiintyvät kuitenkin hieman useammin osana oppilaan aloitteesta käynnistyvää sekvenssiä, jossa evaluointi ei toimintona ole sekventiaalisesti yhtä odotuksenmukainen kuin opettajan kyselysyklin osana. Rakenteellisesti muovattuja evaluointeja vastaavasti esiintyy suhteessa enemmän osana opettajajohtoista kyselysykliä.

Näkyvämmiin kaiutetuiksi merkityt prosodisesti tyylitellyt evaluoinnit asettuvat usein siis osaksi oppilaan aloitteesta käynnistyvää sekvenssiä, jossa evaluointi ei automaattisesti ole

¹³⁹ Tämän luvun esimerkin (5_1b) lisäksi myös ainakin esimerkit 5_2 (”Vaiheessa”), 5_7 (”Miesten oikeuksista taistelija”) ja 5_10 (”Risto Räppääjiä”) voisi nähdäkseni tulkita ironisiksi.

¹⁴⁰ Kaiutusvuoro voi joskus esiintyä myös esimerkiksi sekvenssin loppupuolella responsina oppilaan kommenttiin (esimerkki 5_3).

¹⁴¹ Kehuvissa evaluoinneissa käsittelen muutamia rajatumpia IRE/F-syklin tapauksia, joissa oppilaiden osaaamista ja tietämystä testataan esimerkiksi läksyjentekotilanteessa. Kaiuttavien evaluointivuorojen analyysissä olen rajannut esimerkiksi näissä sekventiaalisissa paikoissa esiintyvät rutiinimaiset vastauksen hyväksyvät toistovuorot käsittelyn ulkopuolelle, koska ne toimivat suhteessa kaiutusvuoroihin hyvin erityyppisenä pedagogisena resurssina.

odotuksenmukainen toiminto, ja se täytyy täten selvemmin merkitä. Opettaja merkitsee ja kohostaa vuorossaan evaluoivan toimintansa siten, että hän asemoi vuoron kaiuttavan aineksen useissa tapauksissa sekventiaalisesti alkuasemaisiksi. Näin tapahtuu siis erityisesti prosodisesti tyylitellyissä vuoroissa, kuten seuraavat kaksi esimerkkiä osoittavat:

- 1) @↑onko pakko jos ei tahd.@ kyllä (.) on, mm mm, [PA, O2: 4b]
- 2) @k(h)eksi,@ he he en mä sulle [PA, O2: 3a]

Näissä esimerkeissä evaluoitava kiilautuu vuoron alkuun ja vuoron evaluoiva toiminto samalla siirtää esimerkiksi sekventiaalisesti implikoidun vastausosan myöhemmäksi (esimerkki 1). Vastaavantyyppistä sekventiaalista esiasemaisuutta ja evaluointia vuoron esitointona olen kuvannut tarkemmin kehuvien vuorojen analyysin yhteydessä (luku 3.4).

Sen sijaan opettajajohtoisen kyselysyklin osana opettaja rakentaa kaiuttavan evaluoinnin hienovaraisemmin rakenteellisesti muovaten, koska evaluointi itsessään on tässä sekventiaalisessa positiossa odotuksenmukainen toiminto. Näissä vuoroissa kaiuttava aines sijoittuu usein vuoron keskelle ja sulautuu saumattomasti vuoron osaksi, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

- 1) eih e:i Risto Räppääjiä kiitos, [PA, O2: 1a]
- 2) nyt kyl pitä^s olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo menossa jo että [PA, O2: 1a]

Kaiutus on ilmiönä vuoronsisäisestä asemoitumisestaan riippumatta kaikissa sekvensseissä suhteellisen paikallinen: kaiuttava evaluointivuoro tuotetaan lähes poikkeuksetta heti oppilaan motivointivuoron jälkeen seuraavassa opettajan vuorossa eikä muovattu vuoro tyypillisesti sekvenssissä sellaisenaan emergoidu (vrt. esim. Goodwin & Goodwin 1987; Anward 2005; Goodwin C. 2006; Lehtimaja 2012). Tämä on nimenomaan kaiutussekvensseille leimallista; sen sijaan esimerkiksi kehuva tai toimijaviitteisen evaluointivuoron sisältävissä sekvensseissä evaluointivuoron paikallisuudessa on enemmän variaatiota ja jotkin evaluointivuorot voivat levittyä sekvensseissä hyvinkin laajalle. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että evaluointivuoro toistuu sekvenssissä useissa kohdissa tai jopa siirtyy myöhempään sekvenssiin oppilaan resurssiksi (ks. esim. luku 4.6.1).

Havainnollistan kaiutusvuoron sekventiaalista asemoitumista ja vuoron paikallisuutta vielä kahdella esimerkillä (5_9a, 5_2c). Ensimmäisessä esimerkissä (5_9a) kaiutusvuoro asemoituu osaksi oppilaan aloitteesta käynnistyvää kysymys-vastaus-sekvenssiä. Katkelma on opitunnilta, jossa käsitellään enemmistöhallituksen käsitettä.

Esimerkki 5_9a: ”Epävastustajat” (PA, O1: 2c, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 Julia: siis ↑kummal puolel on satakakskyt.
 2 ope1: ne on nytte (.) enemmistöhallitus jos se on? ni ne on nyt täällä
 3 hallituksen puolella näin, (.) ja sitte täällä (.) tota: vastustava eli
 4 oppositio (.) puoli? ni niil on vaa kaheksankymmentä,
 5 Julia: eli ne jotka on epävastustajii, ni sit niil menee kaikki ain läpi,
 6 ope1: -> >sano viel< @epävastustajii.@*
 * KUMARTAA ASENTOA KOHTI JULIAA JA HYMYILEE
 7 1.5 TYTTÖJEN NAURUA
 8 Maria: siis Ei ei oppositio vaan se toinen, sitä se t(h)arkottaa,

Oppilaan kysymys (r. 5) on muotoiltu epäodotuksenmukaisesti, ja sekventiaalisessa paikasaan se motivoi opettajan kaiutusvuoron. Esimerkistä näkyy, että kaiutus on sekventiaalisesti paikallinen ilmiö (r. 6), johon oppilaat kuitenkin näkyvästi orientoituvat (r. 7, 8) ja sekvenssin toimintalinja muovautuu (tarkempi analyysi ks. esimerkki 5_9b luvussa 5.6.2). Seuraavassa esimerkissä (5_2c) kaiutusvuoro asemoituu väljän kyselysyklin osaksi. Katkelmassa käydään opettajajohtoista kierrosta, jossa oppilaat vuorotellen kuvaavat tutkielman kirjavalintojaan ja tutkielma-aihteitaan.

Esimerkki 5_2c: ”Vaiheessa” (PA, O2: 1a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 Ilona: mä oon vähän v(h)aiheess(h)a ha
 2 0.5 TYTTÖJEN NAURUA
 3 Ilona: no no ku mu:l tai en mä t(h)iiä (.) nii, mä oon vähän vaiheessa (sanotaan näin,)
 4 ope2: -> nyt kyl pitäs olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo
 5 menossa jo [että,
 6 Ilona: [kyl täs on viel aikaa,
 7 ope2: hhh se on huhtikuun, hh huhtikuun viidestoista
 8 [se palautuspäivä kaikilla.]
 9 Juhani: [onhan täs yli kuukaus] aikaa.
 10 Ilona: niin no mä tein (--) tutkielman mitä viikos,

Esimerkissä (5_2c) kaiutusvuoro (r. 4) on responssi oppilaan vuoroon, jossa hän eksplikoii olevansa tutkielmantyöstössään vielä alkuvaiheessa (r. 3). Niin ikään väljän kyselysyklin

osana kaiutusvuoro asemoituu suhteellisen paikallisesti (r. 4–5), mutta jälleen toimintalinja muovautuu oppilaiden puolustautuvan toiminnan kautta. Tainion (2012a: 552–553) mukaan opettajan tuottama prosodinen jäljittely keskittyy spesifeihin sekventiaaliin konteksteihin ja esiintyy responssina oppilaan prosodisesti merkittävään vastausvuoroon IRE-syklin osana tai oppilaan oma-aloitteiseen kriittiseen vuoroon. Edellä olevat aineistoesimerkit osoittavat, että aineistoni kaiutusvuorot asemoituvat sekventiaalisesti vastaavalla tavalla kuin Tainion analysoimat prosodiset jäljittelyt. Tainion esimerkeissä prosodiset jäljittelyt näyttävät rakentuvan kuitenkin pääsääntöisesti opettajan ja yksittäisen oppilaan ”kahdenväliseksi” toiminnaksi (vrt. Tainio 2012a: 553–555, 560, 562–563). Sen sijaan useimmissa aineistoni kaiutussekvensseissä myös muut oppilaat tavalla tai toisella orientoituvat kaiutusvuoroon, mitä havainnollistaa esimerkissä (5_2c) Juhanin ja Ilonan yhteisesti rakentama puolustautuminen (r. 6, 9, 10).

Oppilaat orientoituvat kaiuttaviin evaluointivuoroihin useissa tapauksissa moitteena, mikä näkyy yksittäisen oppilaan orientoitumisena selontekovelvollisuuteensa ja/tai oppilaiden yhdessä rakentamana puolustautumisena. Kaiutussekvensseille on lisäksi hyvin leimallista, että niihin orientoitutaan huumorimoodissa, mikä näkyy usein opettajan kaiutusvuoron muotoilussa ja osallistujien tavassa käsitellä kaiutusvuoroa. Osittain näissä sekvensseissä huumori ja vakava sekoittuvat, ja esimerkiksi moitteeseen voidaan orientoitua huumorimoodissa. Aineistossani on lisäksi joitain tapauksia, joissa kaiutusvuoro on eräänlainen välihuuto tai kommentti (ks. esimerkit 5_3 ja 5_7b, r. 19) ja jää ilman selvästi näkyvää responsia oppilailta. Käsittelen seuraavaksi tarkemmin kaiutusvuoroon orientoitumista selontekovelvollisuuden ja huumorimoodiin asettumisen näkökulmista, sillä nämä ovat pedagogisesta näkökulmasta kaikkein kiinnostavimpia tarkasteltavia.

5.6 Kaiutusvuoroon orientoituminen ja toimintalinjan muovautuminen

Edellä luvussa 5.5 näytin, että kaiutusvuorot asemoituvat sekventiaalisesti melko paikalliseksi ilmiöksi: opettajan kaiutusvuoro seuraa välittömästi kaiutusvuoron motivoivan oppilaan vuoron jälkeen. Vaikka kaiutusvuoro asemoituu sekvenssissä paikallisesti, oppilaiden orientoituminen evaluointiin muovaa useimmiten selvästi meneillään olevaa toiminta-

linjaa. Kuvaan tässä luvussa tarkemmin toimintalinjan muovautumista tilanteissa, joissa oppilaat orientoituvat opettajan kaiuttavaan evaluointivuoroon puolustautumalla yksin tai kollektiivisesti (luku 5.6.1). Lisäksi kuvaan kaiutusvuorosta käynnistyvää toimintalinjan muovautumista tilanteissa, joissa opettaja ja oppilaat yhdessä orientoituvat huumorimoodiin (luku 5.6.2).

5.6.1 Selontekovelvollisuuteen orientoituminen

Oppilaat käsittelevät opettajan kaiuttavia vuoroja useissa tapauksissa moittivina. Moitteen orientoituminen näkyy, kun oppilas tai oppilaat tuottavat puolustautuvan tai kritiikkiä vastaan argumentoivan vuoron usein heti opettajan evaluoinnin jälkeen (vrt. Goodwin & Goodwin 1987, Goodwin C. 2006). Opettajan moittivien vuorojen ytimessä on oppilaan asettaminen selontekovelvolliseksi toiminnastaan luokkahuoneessa (ks. esim. Macbeth 1990; Margutti 2011: 328), ja aineistossani oppilas tai oppilaat osoittavat puolustautuvalla vuorollaan olevansa selontekovelvollisia evaluointivuorossa välitettyyn kritiikkiin. Oppilaat voivat myös orientoitua evaluointivuoron jälkeen selontekovelvollisuuteen toisen oppilaan puolesta ja siten ikään kuin mallintaa ideaalioppilaan (vrt. Tainio & Winkler 2014) toimintaa.

Kaiutusvuoroissa, joihin orientoidutaan moitteena, kritiikki tai oppilaalta odotetut velvoitteet tehdään näkyväksi esimerkiksi kieltomuodoilla (*eih e:i Risto Räppääjiä kiitos* [PA, O2: 1a]) ja modaali-ilmauksilla (*nyt kyl **pitäs** olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo menossa jo* [PA, O2: 1a]). Moitteen ilmaisemisessa kaiutusvuorot asettuvat siis maksimaalisen eksplikoitujen moitevuorojen (Margutti 2011) ja etäännytettyjen moitevuorojen (*quiet reproach*, Macbeth 1990; ks. myös Piirainen-Marsh 2011) välimaastoon. Kaiutusvuorossa ei kuvailla tarkasti oppilaan huonoa käytöstä kritiikin kohteena (vrt. Margutti 2011: 316, 323). Kritiikkiä ei myöskään kaiutusvuorossa jätetä eksplikoimatta ja ilmaista kritiikkiä esimerkiksi ainoastaan ironian tai sarkasmin keinoin (Macbeth 1990: 194–195; Piirainen-Marsh 2011: 374–375, 378–379).¹⁴² Sen sijaan opettaja osoittaa kritiikin kohteen fokuoimalla oppilaan vuoronosan kaiutuksella ja täydentämällä kaiutusta muilla tulkintaa ohjaavilla ilmauksilla.

¹⁴² Kaiutusrakenne voi toki tulla tulkituksi ironiseksi, kuten olen aiemmin jo maininnut.

Sekventiaaliselta asemaltaan ja rakenteeltaan kaiutusvuorot eroavat myös esimerkiksi oppilaiden tuntikäyttäytymistä ohjailevista ja luokkahuoneen työrauhaa varmistavista moitevuoroista. Työrauhavuorot asettuvat usein opetuksen siirtymäkohtiin tai opetuspuheen keskelle (Ristevirta 2006: 246–247) ja sisältävät tyypillisesti esimerkiksi siirtymän merkkejä, huomionkohdistimia ja/tai vokatiiveja sekä *s*-partikkelillisiä direktiivejä (esim. *no nii hei pojat lopettakaas nyt*, Ristevirta 2006: 242–243; Tainio 2011).¹⁴³ Näitä rakenteita ei kaiutusvuoroissa esiinny, mutta sen sijaan toimijaviitteisissä ja kehuissa evaluointivuoroissa vokatiiveja ja huomionkohdistimia esiintyy jonkin verran. Esimerkiksi *hei* esiintyy huomionkohdistimena joissakin toimijaviitteisissä evaluointivuoroissa, usein samassa vuorossa vokatiivin kanssa (ks. luku 4.5.2 ja 4.6.2).

Yhteistä kaiuttaville evaluointivuoroille ja työrauhavuoroille on kuitenkin se, että molempien jälkeen oppilaan reaktio voi olla opettajan kriittistä vuoroa vastaan argumentoiva (ks. Ristevirta 2006: 246). Kaiutusvuoroissa reaktio on samalla usein puolustautuva ja selontekovelvollisuuteen orientoituva. Kaiutusvuorot, joita käsitellään moitteina, asettuvat tyypillisesti osaksi opettajan löyhää kyselysykliä. Seuraavassa esimerkissä (5_10) näkyy yksittäisen oppilaan puolustautuminen kaiutusvuoron jälkeen. Esimerkissä on käynnissä löyhä kyselysykli oppitunnin alkupuolella.¹⁴⁴ Opettajan tiedustelee vuorotellen oppilailta, miten kirjallisuusaiheisen tutkielman laatiminen etenee ja kommentoi oppilaiden esittämiä kuvauksia tutkielmanprosessinsa vaiheesta sekä kyselee tarvittaessa lisäkysymyksiä.

Esimerkki 5_10: ”Risto Räppääjiä” (PA, O2: 1a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 ope2: no nii;
 2 Juhani: [(-)]
 3 ope: [joo, jatketaas kierrosta, sä pääset hetken päästä vuroon,
 4 no sitte mennään e=
 5 Tinja: =no: mä luen, tai se on viel pikkusen kesken? >sitä ei lue siellä<,
 6 ope2: =aha?
 7 Tinja: =ku mä päätin sen vast hiihtol(h)omalla,
 8 ope2: oke:i?
 9 Tinja: eli Leena Lehtolaisen Eräänä onnellisena päivänä?
 10 ope2: =se:lvä. (.) [joo:
 11 Tinja: [ja: (.) mä en oo nyt jhan viel varma et mikä
 12 ois mun tutkimus⁹ kysymys mutta?

¹⁴³ Tainio (2011) on tarkastellut sukupuolittuneesti kategorisoivia vokatiiveja moitevuoroissa.

¹⁴⁴ Tutkielman teko on jo aiemmin (useita viikkoja sitten) annettu oppilaille tehtäväksi.

13 ope2: ja siinä riittää ne sivut,
 14 Tinja: joo se on jotain "kolmesataaseiskyt sivuu".
 15 ope2: =joo ookoo?
 16 Juhani: paljo sen sivumäärän pitikää olla,
 17 ope2: öö no noin kolmesataa vähintään et kolmeneljäsetää >jos se jää
 18 muutamalla sivulla< alle kolmesataa ni ei se nyt oo mikää että.
 19 Juhani: no mul on se Häräntappoase ni paljon siin on sivuja (--)
 20 ope2: en mä muista sitä ulkoo, mm mth
 21 Juhani: multa loppu eilen toi Risto Räppääjiä,
 22 ope2: -> eih e:i Risto Räppääjiä kiitos,
 23 Juhani: no neljä, siin on neljäsetää.
 24 ope2: -> ei ei nyt vähän jotain muuta ku Räppääjiä kyllä, (.)
 25 täs vaiheessa, hh no sitte Maria,

Juhani keskeyttää kierroksen oma-aloitteisella kysymyksellä (r. 16) siirtymän mahdollistavassa kohdassa.¹⁴⁵ Hetken päästä Juhani ehdottaa luettavakseen kirjavaihtoehtoa, jonka nimen opettaja kaiuttaa (*Risto Räppääjiä*, r. 22.) kriittiseksi muotoillussa vuorossaan. Kielto-rakenteen lisäksi tulkintaa ohjaavat kaiutusvuorossa monikon partitiivimuoto kiteytyneen ilmauksen indikoijana (VISK § 1732) ja vuoronloppuinen *kiitos* konventionaalistuneen ironian merkkinä (Rahtu 2006: 53–56). Juhani orientoituu evaluointiin moitteena ja tuottaa vasta-argumentoivan ja puolustavan vuoron (r. 23). Puolustuksessaan hän ei kuitenkaan vastaa opettajan vuoron kritiikin ytimeen, ensisijaisesti lapsille suunnatun kirjasarjan soveltuvuuteen tutkielman aineistoksi, vaan hyödyntää katkelmassa aiemmin esille noussutta tietoa tutkielmaa varten luettavien kirjojen vähimmäispituudesta (noin 300 sivua). Oppilas siis osoittaa orientoituvansa selontekovelvollisuuteensa tässä siten, että perustelee ehdotustaan ja rakentaa puolustuksen vedoten tutkielmanteon muodolliseen ohjeistukseen, yhteiseen normiin. Opettaja käsittelee Juhanin vuoroa vasta-argumenttina ja muotoilee kriittisen evaluoinnin uudelleen monipolvisiksi vuoroksi (– nyt vähän jotain muuta ku Räppääjiä kyllä (.) täs vaiheessa, r. 24–25). Vuoroon kasautuu oppilaan vuoronosan uudelleenkaiutuksen (*Räppääjiä*) lisäksi useita tulkintaa ohjailevia ja vuoroa sävyttäviä ilmauksia, esimerkiksi adverbi (*vähän*), pronomineja (*jotain muuta*, *täs*) ja partikkeli (*kyllä*). Nämä kasautuvat sävyilmaukset vahvistavat vuoron evaluatiivisuutta. Evaluointivuorollaan opettaja kuitenkin sulkee sekvenssin ja siirtää vuoron seuraavalle oppilaalle osoittaen siten aiheen loppuun käsitellyksi.

¹⁴⁵ Nouseva intonaatio opettajan vuoron lopussa (r. 15) voi tosin implikoida opettajan varaavan vielä vuoroa itselleen.

Edellisessä esimerkissä näkyi yksittäisen oppilaan tuottama puolusteleva vuoro, mutta opettajan evaluointivuoroon voidaan aineistossani reagoida myös oppilaiden yhteisellä puolustautumisella. Seuraava esimerkki (5_2d)¹⁴⁶ on samalta oppitunnilta, ja keskustelu rakentuu edelleen opettajaohitoisena kyselysyklinä.

Esimerkki 5_2d: ”Vaiheessa” (PA, O2: 1a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

1 ope2: ookoo:, no sitte, >hei nyt hei yks kerrallaan< Veijo
2 nyt on Annin vuoro kuunnellaas Annia.
3 ((naurua))
(9 riviä poistettu, tutkielmakirjan kuvausta)
13 ope2: eli: [mikä se ois sitte se tutkimus<kysymys>,
14 Anni: [se on vähän viel, se on vähän viel vaiheessa.
15 ope2: eli onks sulla ajatuksena (.) vaikka psykologian puolelta
16 hakee sit siihen jotain et mitä se haluais olla tai, (.)
17 m- oisko se jotain sellasta vai.
18 Anni: se on vähän viel >mun pitää lukee se kirja loppuun.<=
19 ope2: =NII: NII: ja nyt hei kiireellä sitte luette [kaikki loppuun
20 [OPPILAIKEN NAURUA
21 no sitte mennään eteenpäin Oona,
22 Oona: öö mä oon lukenu kaks (--) kirjaa ja oon miettiny et
23 minkälainen se on tai miten se kuvaa sitä (--)
24 ope2: okei? olitsä lu- lukenu nyt jo ne, vai lukemassa.=
25 Oona: =siis mul on se toinen (--)
26 OPPILAIKEN NAURUA
27 Oona: mitä sä naurat siel,
28 ope2: no(h)o::
29 Oona: mä oon lukenu jo yhen mul on siit toisest joku
30 kakskyt sivuu jäljel nii::
31 OPPILAIKEN NAURUA
32 ope2: no nii, mut kaikki siis lukekaa mahdollisimman pian nyt
33 lop↑puun ne, et päästään sit tekee, no sitten, Ilona vaikka,
34 OPPILAIKEN NAURUA
35 Ilona: mä oon vähän v(h)aiheess(h)a ha
36 0.5 OPPILAIKEN NAURUA
37 Ilona: no, no ku mu:l, tai en mä t(h)iiä (.) nii, mä oon vähän vaiheessa
38 (sanotaan näin,)
39 ope2: -> nyt kyl (.) pitäs olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo
40 menossa jo [että.
41 Ilona: [kyl täs on viel aikaa,
42 ope2: hhh se on huhtikuun, hh huhtikuun viidestoista
43 [se palautuspäivä kaikilla.
44 Juhani: [>onhan täs yli kuukaus aikaa.<
45 Ilona: niin no mä tein yyhoon tutkielman mitä viikos he,
46 ope2: mm::
47 Juhani: ja se on kymmenen sivuu,

¹⁴⁶ Olen lyhyesti käsitellyt esimerkkiä jo edellä (ks. 5_2a, 5_2b ja 5_2c sivuilla 153, 158, 177).

48 ope2: mm: mut nää on pikkasen erityyppisiä kuiteskin.
 49 Juhani: =↑NII::
 50 ope2: ku täs pitää olla se oma tutkimuskysymys,
 51 et siinä >monta kertaa menee< vielä hetki aikaa ku on
 52 luku ne kirjat, et sitten ku miettii et mitä siitä haluaa (.)
 53 tehä ja tutkia.

Oppilaat eivät ole edenneet tutkielmien teossa toivotunlaisesti, ja opettaja kehottaa oppilaita edistämään töitään (r. 19, 32–33). Osa oppilaista suhtautuu tilanteeseen huumorilla ja nauruskelee muiden oppilaiden kuvatessa tutkielmantekoaan (r. 22–23, 25, 29–30, 35, 37–38). Opettaja palauttaa keskustelun takaisin vakavalle linjalle ohjailevalla kriittisellä evaluointivuorollaan (r. 39). Evaluointi on sekventiaalisesti odotuksenmukaisella paikalla: opettaja on antanut oppilaalle vuoron tutkielmanteon prosessin ja sen vaiheen kuvaamiseen (r. 33), ja oppilaan responssi vuoro (r. 35, 37–38) projisoi jonkinlaista opettajan evaluoivaa vuoroa. Opettajan rakenteellisesti muovatussa evaluointivuorossa (*nyt kyl (.) pitäis olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo menossa jo että*, r. 39) näkyy paljon kontrastiivisia elementtejä. Opettaja siirtyy vuorossaan nopeasti ei-vakavasta vakavaan ja kierrättää Ilonan käyttämää nuorten puheessa melko tavallista *olla vaiheessa* -rakennetta ja upottaa sen osaksi direktiiviä. Näillä keinoilla opettaja rakentaa moittivan vuoron, jossa eksplikoidaan konditionaalimuotoisen, tekijäviittaukseltaan nollapersoonaisen verbin avulla toivottua toiminnan tilaa (*pitäis olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo*).¹⁴⁷ *Olla vaiheessa* -rakennetta hyödynnetään katkelmassa kahdessa eri kohdassa eri oppilaiden käyttämänä ja jo niissä modifioituna suhteessa toisiinsa. Aluksi Anni kertoo tutkielman olevan *vähän viel vaiheessa* (r. 14). Sitten Ilona kuvaa tilannettaan toteamalla naurahtaen *mä oon vähän vaiheessa* ja uudelleenmuotoilee rakenteen vielä seuraavassa vuorossaan (r. 35, 37). Rakenne toistuu siis jo oppilaiden vuorojen muotoiluissa, mutta kierrättäminen toimii heillä – toisin kuin opettajan kaiutusvuoroissa – ensisijaisesti jaetun osallistajuuden resurssina (ks. Lehtimaja 2012).

Ilona orientoituu selontekovelvollisuuteensa tuottaen puolustelemaan vuoron (*kyl täs on vielä aikaa*, r. 41). Hän on sekvenssissä jo aiemmin orientoitunut selontekovelvollisuuteensa epäroivässä uudelleenmuotoilussa (r. 37): Ilona alkaa ensin selittää tilannettaan (vuoronalkuinen *no ku*) mutta eksplikoi sen jälkeen naurahtaen episteemisen epävarmuutensa (*en mä t(h)iiä*). Kun opettaja on huomauttanut kaikille yhteisestä palautuspäivämäärästä (r. 42–43),

¹⁴⁷ Vastaaventyypistä konditionaalimuotoilua on tarkasteltu moitevuoroissa myös ei-toivotun toiminnan kuvauksessa (Margutti 2011).

myös Juhani asettuu puolustautumaan uudelleenmuotoilemalla Ilonan vuoron (>*onhan täs yli kuukaus aikaa*.<, r. 44). Tässä esimerkissä on jo aiemmin esiintynyt koko oppilaskollektiiville suunnattuja indikatiivi- ja imperatiivimuotoisia direktiivejä (VISK § 1645) (r. 19, 32; *hei kiireellä sitte luette kaikki loppuun, no nii mut kaikki siis lukekaa*), mikä voi osaltaan motivoida Juhanin osallistumisen puolustautumiseen. Puolustautuminen jatkuu vielä toisella Ilonan argumentilla (r. 45), jota Juhani täydentää sitoen vuoronsa (r. 47) saumattomasti Ilonan vuoroon additiivisella *ja*-konjunktioilla (VISK § 1092). Opettajan vasta-argumentin (r. 48) jälkeen Juhani asemoi itsensä tilanteessa uudelleen ja tuottaa opettajan vuoroon samanmielisyyttä implikoivan vuoron (r. 49). Juhanin vuoro on kuitenkin tuotettu kohosteisella prosodialla – äänenvoimakkuudeltaan korostetusti, nousevalla intonaatiolla ja ääntenvenytyksellä –, ja siten vuoron voi tulkita ei-vakavaksi, opettajapuhetta imitoivaksi (Cekaite & Aronsson 2004: 382–386; Tainio 2012a: 560, 562–563) ja samalla ainoastaan leikillisesti opettajan vuoroon yhtyväksi.

Edellisessä esimerkissä (5_2d) Juhani osoittaa rooleilla leikittelemällä olevansa tietoinen oppilaihin kohdistuneista odotuksista tilanteessa ja tulee samalla demonstroineeksi ideaalioppilaan (vrt. *ideal reader* Tainio & Winkler 2014), joskin ei-vakavassa sävyssä. Tainio ja Winkler (2014: 2) viittaavat ideaalilukijalla oppikirjateksteissä ja niiden taustalla vaikuttavissa opetussuunnitelmissa konstruoituun lukijanpositioon. He ovat tulkinneet oppikirjateksteihin rakentuneen ideaalilukijan esimerkiksi siitä, minkälaiseen oppilaan etukäteistietoon oppikirjatekstit nojaavat ja minkälaisia lukemisstrategioita oppilaille teksteissä opastetaan (mas: 21). Omassa aineistossani ideaalioppilas on osallistujien konstruoima ja oletama. Se heijastelee luokkahuoneen osallistujarooleihin latautuneita normiodotuksia ja voi olla implisiittisesti läsnä esimerkiksi opettajan evaluointivuoron muotoilussa, jossa kuvataan toivotunlaista oppilaan toimintaa (*nyt kyl pitäs olla pikkuhiljaa jossaki vaiheessa jo menossa jo että* [PA, O2: 1a]). Myös oppilaiden orientoituminen selontekovelvollisuuteensa osoittaa heidän olevan tietoisia ideaalioppilaan toiminnasta ja toimintatavoista. Seuraavaksi analysoin esimerkin, jossa ideaalioppilaan toimintaa mallinnetaan hieman konkreettisemmin.

Edellisissä esimerkeissä (5_10 ja 5_2d) osoitin, että oppilaat muovaavat kaiutussekvensseissä toimintalinjaa puolustautumalla joko yksin tai yhteisesti ja osoittavat siten orientatiota selontekovelvollisuuteensa. Seuraavassa esimerkissä (5_6b) evaluoinnin kohteena

oleva oppilas ei näkyvästi orientoidu evaluointiin moitteena eikä osoita selontekovelvollisuuttaan. Sen sijaan muut oppilaat orientoituvat evaluointiin ja alkavat selvittää evaluoinnin kohteena olleen oppilaan ongelmaa. Kun edellisessä esimerkissä ideaalioppilas tuli näkyväksi roolileikkittelyn kautta, tässä muut oppilaat mallintavat ideaalioppilaan toimintaa. Tässä esimerkissä (5_6b)¹⁴⁸ osallistujina ovat edelleen sama opettaja ja luokkaryhmä sekä kontekstina äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunti, mutta nauhoitus on eri oppituntitilanteesta kuin edellisissä kahdessa esimerkissä. Nyt edellisellä oppitunnilla käytyä tutkielma-aiheen esittelykierrosta jatketaan niin, että edellisellä kerralla poissa olleet oppilaat pääsevät kertomaan tutkielmansa etenemisestä.

Esimerkki 5_6b: ”Keksi mulle!” (PA, O2: 3a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 ope2: ONKO jollakulla muulla (.) heränny jotain, (.) kysyttävää,=*
*KATSE LUOKAN VASEMMALLE PUOLELLE
- 2 Juhani: =↑ope keksi mulle >joku kolmesataasivunen kirja<
3 mist ois hyvä tehdä,
4 ope2: -> hmth @k(h)eksi,@ he he en mä sulle, mut sun kannattaa nyt
5 ite miettiä et mitä sä haluat lukee ja tehdä.
- 6 Nina: [Juhani eiks sul (--)]
7 Veijo: [lue Jerry Cotton,]
8 Juhani: mitäh?
9 Veijo: lue Jerry Cotton.
10 Juhani: onks semmonen kirja,
11 Veijo: on.
12 Juhani: Jerry Cotton.=
13 Veijo: =Jerry [Cotton.
- 14 Nina: [no Juhani voi tehdä Merja Jalon, sil on niit kivoi hevoskirjoi,
15 ope2: siis MENET Juhani kirjastoon kattoman,
16 Nina: Ju↑hani Ju↑hani, Merja Jalol on niit kivoi hevoskirjoi ni, he
17 ((naurua))
18 Riina: ai nii se (.) yks, se joku Taikap(h)oni heh eiku Lumiponi,
19 Nina: e- sill oli vaik kuin paljon, sil on jotain hevos- jotai sarjoi tullu.
20 Pinja: tutkii hevosten suhtautumista ihmisiin.
21 Riina: >↑mä oon lukenu yhen kirjan mul on yks-<=
22 ope2: he heh he
23 Juhani: =ei mut ↑ope
24 ope2: no?=
25 Juhani: =ni keksi mulle joku >kolmesataasivunen<
26 suomalaisen ö- (.) kirja,
27 ope: [no kun kirjoja on pilvin pimein että,*
*KATSE JUHANIIN, NOJAA OPETTAJANPÖYTÄÄN
- 28 Nina: [Juhani voi tehdä Tuntemattomast sotilaasta.
29 Juhani: SANO joku sellanen (.) joka vois kiinnostaa mua,

¹⁴⁸ Olen analysoinut tätä katkelmaa jo edellä eri näkökulmasta (ks. luku 4.5.1).

30 >sä tiedät kyl<,
 31 Nina: [Ju↑hani*
 *SUUNTAUTUMINEN JUHANIIN KATSEELLA JA KEHONASENNOLLA
 32 Pinja: [Ju↑hani, ku sä oot lukenu Tuntemattoman sotilaan,
 33 ni sähä voit tehdä siitä.=*
 *SUUNTAUTUMINEN JUHANIIN KATSEELLA JA KEHONASENNOLLA
 34 Aada: =nii::,*
 *SUUNTAUTUMINEN JUHANIIN KATSEELLA JA KEHONASENNOLLA
 35 Juhani: >niin muuten mä voin tehdä siitä.<
 36 ope2: ei, ei Tuntemattoma sotilasta >ku se on otettu täällä<
 37 [yhteisesti.
 38 Juhani: [mitä välii=
 39 ope2: =.ei ei ei se [ei kelpaa]
 40 Juhani: [ei kelpaa@] mm,=
 41 ope2: =ei kelpaa mm: näin on.
 42 Juhani: no mikä sätte,
 43 Aada: >niinku minäkö siihe voi ottaa<,
 44 ope2: siis menet kirjastoon, mee tänään kirjastoon,=
 45 Juhani: =no ei mul oo mitään helvetin kirjastokortti.
 46 ope2: >hei, lopeta?< (.) sitte pyydät vanhemmilta apua?
 47 [lainauksien suhteen?]
 48 Juhani: [mul on muutaki tekemistä] ku lainaa jotain kirjaa,
 49 ope2: mm: mm:
 50 Juhani: >keksi joku,<
 51 ope2: -> hh en mä nyt ala keksimään sulle, vaan sä ite katot et mikä
 52 sua kiinnostaa, mm, en mä ala keksiin sitä, Aada,
 53 Aada: niin et mitä siihen niinku voi ottaa aiheeks >ku mä en oo ollu<,
 54 siis niinku jotain, siis (.) niinku minäkötyyppisii asioita,

Opettaja käynnistää kyselysekvenssin, jonka aloitevuoro (r. 1) on suunnattu vuoronmuotoilulla (*ONKO jollakulla muulla (.) heränny jotain (.) kysyttävää*) ja katseella rajatuille oppilaille. Jo aiemmin äänessä ollut Juhani kuitenkin täyttää responsipaikan vuorollaan (r. 2): hän kohdistaa vuoron opettajalle puhuttelumuodolla (*ope*, ks. Lehtimaja 2012: 82; Lehtimaja 2011) ja tuottaa imperatiivimuotoisen direktiivin. Vaikka direktiivi tässä motivoituu oppilailta odotetun toiminnan edistämisestä ja on periaatteessa tilanteisessa kontekstissaan oikeutettu (vrt. Lauranto 2015: 56), se on samalla epäodotuksenmukainen suhteessa odotuksiin oppilaan osallistujaroolin toteuttamisesta.

Opettaja kaiuttaa oppilaan kehotuksessaan käyttämän *keksiä*-verbin (*hmth @k(h)eksi, @ he he*, r. 4). Samalla hän paitsi merkitsee prosodisella tyyliteltyllä oppilaan vuoron leksikaalisen valinnan ja sen imperatiivimuodon huomionarvoiseksi (vrt. esim. ehdota mulle) myös osoittaa siinä eksplikoitun toiminnan epäodotuksenmukaiseksi. Vuoronalkuinen hymähdys ja naurahten tuotettu kaiutus indikoi, että opettaja käsittelee Juhanin vuoroa ongelmallisena

(ks. Haakana 1999). Juhani ei sekvenssin aikana ja toimintalinjan muovautuessa orientoidu selontekovelvollisuuteensa, vaan tuottaa sekvenssin loppuun asti uudelleenmuotoiltuja kehotuksia samaa jo opettajan vuorossa kaiutettua verbiä käyttäen (r. 25, 50).¹⁴⁹ Juhani muotoilee yhden kehotuksensa imperatiivimuotoisella verbillä *sano* (r. 29), joka implikoi opettajalla jo olevan mielessään Juhaniin hakema tieto (*sä tiedät kyl*, r. 30). Opettajan toimintaohjeisiin ja kehotuksiin (4–5, 15, 44, 46–47) Juhani reagoi minimaalisesti ja sekvenssin lopussa haastavasti (r. 45, 48). Sen sijaan muut oppilaat orientoituvat Juhaniin puolesta kirjanvalintaongelmaan ja alkavat ehdottaa luettavia kirjoja (r. 6–13, 28, 31–34), paikoin kiusoittelevassa hengessä (r. 16–21).

Tässä sekvenssissä toiset oppilaat edistävät kirjanvalintatehtävää ja orientoituvat tilanteessa odotuksenmukaiseen oppilaanroolin toteuttamiseen yksittäisen oppilaan puolesta. Samalla oppilaat tuovat näkyviin ja mallintavat ideaalioppilaan toimintaa. Tämä tapahtuu kuitenkin niin, että oppilaiden välistä solidaarisuutta samaan aikaan ylläpidetään. Oppilaat esimerkiksi ehdottavat Juhaniin kirjaksi yhteisesti luettua Tuntematon sotilas -romaanin (r. 28), joka olisi Juhaniin vähiten vaivaa aiheuttava kirjanvalinta (r. 32–33). Nina, Pinja ja Aada suuntaavat ehdotuksensa katseella ja kehonasennolla suoraan Juhaniin (r. 31, 32–33, 34). Siten he rakentavat oppilaiden kollektiivista rintamalinjaa paitsi fyysisellä asemoitumisella myös samanlinjaisuutta implikoivilla, osin päällekkäispuhunnalla tuotetuilla vuoroilla (r. 31–34, myös Juhaniin vuoro r. 35). Opettaja reagoi ehdotukseen kieltävästi ja kieltönsä perustellen (r. 36–37). Oppilaiden kollektiivinen asemoituminen näkyy tässä sekvenssissä vielä uudelleen, kun Aada uudelleenmuotoilee (r. 43) Juhaniin tivaavan kysymyksen (r. 42). Aadan kysymys on kuitenkin lähtökohdiltaan toisenlainen, sillä hän on ollut poissa oppitunnilta, jossa tutkielmantekoa on ohjeistettu (ks. r. 53–54). Opettajan kanssa on kuitenkin oppitunnin alussa sovittu, että Aada jää tunnin jälkeen kuuntelemaan tutkielmanteon ohjeistuksen.

¹⁴⁹ Kiinnostava yksityiskohta tässä sekvenssissä on se, että opettaja tuottaa responsina Juhaniin uudelleenkehotukseen (r. 25–26) *no kun* -alkuisen selonteoksi muotoillun vuoron (r. 27; *accounts*, ks. Heritage 1988). Selonteolla opettaja perustelee, miksei voi vastata oppilaan kehotukseen (vrt. Lauranto 2015: 153). Tässä vuoron voi tulkita kuitenkin palvelevan ennen kaikkea tilanteen pedagogisia tavoitteita: opettajan rohkaisee vuorollaan etsimään kirjaa monista vaihtoehdoista. Opettajan kehollinen toiminta vuorossa tukee tätä tulkin-taa (opettajan tiivis katse ja suuntautuminen oppilaaseen pöytään nojaten).

Edellä olen analysoinut sekvenssejä, joissa oppilaat orientoituvat selontekovelvollisuu-
teensa ja/tai osoittavat olevansa tietoisia oppilaanroolin toteuttamiseen asetetuista odotuk-
sista. Jo näissä sekvensseissä (5_2d ja 5_6b) näkyi jonkin verran huumorimoodiin orientoit-
tumista, joka on leimallista suurimmalle osalle aineistoni kaiutussekvenssejä. Osassa ta-
pauksista huumorimoodiin ohjautuminen kuitenkin niveltyy paikallisemmin opettajan
kaiutusvuoroon ja siihen reagoitiin, ja seuraavaksi kuvaan tarkemmin näitä sekvenssejä.

5.6.2 Huumorimoodiin orientoituminen

Huumorimoodiin ohjautumista näkyy eri tavoin useimmissa aineistoni kaiutusvuoron sisäl-
tävissä sekvensseissä. Huumorimoodi signaloidaan tällöin naurulla kaiuttavan vuoron yh-
teydessä tai sen jälkeen joko niin, että oppilaat nauravat tai oppilaat ja opettaja nauravat
yhdessä (vrt. Haakana 1996: 151–158). Opettaja voi orientoitua huumorimoodiin jo kaiutus-
vuoron muotoilussa esimerkiksi niin, että se on tuotettu naurahten tai vähintään hymyillen
ja/tai sitä seuraa nauru (esim. *okei? minkälainen tää k(h)ansi on heh heh* [PA, O2: 1a], *ei oo
£muut maailmoja£ he heh hee joo*, [PA, O2: 5b]). Lisäksi prosodisesti tyylitellyissä kaiutus-
vuoroissa äänen muuntaminen ja oppilaan ja opettajan äänien sekoittuminen voi toimia huu-
morin signaalina (Haakana 1996: 148–151). Evaluointivuoroon kytkeytyessään siirtymä
huumorimoodiin palvelee usein vakavan asian käsittelyä huumorin tai leikillisin keinoin
(ks. Haakana 1999; myös Drew 1987; Saharinen 2007).

Edellisessä luvussa (5.6.1) analysoimissani esimerkeissä huumorimoodi oli paikoin näky-
vissä erityisesti oppilaiden vuoroissa (oppilaiden humoristinen suhtautuminen tutkielman-
tekoon, kiusoittelu tutkielmakirjan valinnassa). Näissä sekvensseissä opettajan evaluointi-
vuoroissa kuitenkin pääsääntöisesti joko pitäydttiin vakavassa moodissa tai niillä vietiin
keskustelua vakavalle linjalle (5_2d). Tässä luvussa analysoin sellaisia kaiutussekvenssejä,
joissa opettaja ja oppilaat orientoituvat yhteisesti huumorimoodiin joko heti opettajan
kaiutusvuoron tai sille tuotetun responssin jälkeen.

Ensimmäisessä esimerkissä (5_4b) opettaja ja oppilaat orientoituvat sekvenssissä yhteisesti
huumorimoodiin naurulla ja/tai naurahtelulla. Katkelma on jatkoa aiemmin analysoimalleni
esimerkille 5_10 (”Risto Räppääjiä”), jossa oppilaat kuvaavat opettajajohtoisessa sekvens-
sissä vuorotellen tutkielma-aiheitaan.

Esimerkki 5_4b: ”Seitsemän kuolemansyntiä” (PA, O2: 1a, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

1 ope2: hh no, sitte Maria,
2 Maria: m-teen siit Jalostamon kirjast, sit siin oli Niina Repo ja
6 joku toinen kirjailija* >se ei oo siin,<
7 *OPE KATSOO MUISTILAPPUA
5 ope2: joo:?
6 Maria: =ja mä, öö mä tutkin, tai siis >mun aihe on< seittemän kuolemansyntiä?
7 ja:: (.) mä oon tehny jo >kannen siihen,<* he he
8 *ILONA KÄÄNTYY KATSOMAAN MARIAA, NAURAHTAA
9 ope2: okei?*
10 *OPE NYÖKKÄÄ JA KOHOTTA KULMIA HYMYILLEN
11 [TYTTÖJEN NAURUA
12 ope2: -> [minkälainen tää k(h)ansi on heh heh
13 Maria: siis (.) valkoinen ja sit siin lukee >seittemän kuolemansyntii
14 ja sit siel m- lukee mun nimi,*
15 *OPEN KATSE MARIAAN, KÄÄNTELEE PÄÄTÄ HYMYILLEN
16 (1.5) TYTTÖJEN ÄÄNEKÄSTÄ NAURUA, OPETTAJAN NAURUA
17 Minja: wauu::
18 1.0 TYTTÖJEN NAURUA
19 Maria: s(h)it mun pitää laittaa siihen viel se- kirjailija vaik mä en tiedä
20 ta- miten mun pitää laittaa se >sit mä en laittanu sitä viel.
21 ope2: oke:i mut sitte, mm tee sille työlle vielä ihan kunnon ni↑mi,
22 joka sit liittyy siihen mitä sä tutkit.=
23 Maria: =mut >eiks se voi olla seittemän kuolemansyntii,
24 ope2: no, (.) et se liittys mahdollisimman paljon tois jo jotain
25 siitä et mitä se (.) työn sisältö on,
26 Maria: nii:: se kertoo siit,
27 Nina: siis tutkiksä et mitkä on ne seittemän kuolemansyntii
28 ja mitä ihmiset tekee vai häh?
29 Maria: siis en mää o viel päättäny,
30 1.0 TYTTÖJEN NAURUA
31 ope2: mut AINA lo- lopuks kannattaa vielä se otsikko miettiä,

Responsissaan Marian kuvaukseen tutkielmatyön vaiheesta (r. 6–7) opettaja orientoituu huumorimoodiin (*okei?*, r. 9). Maria nauraa vuoronsa lopussa, ja responsivuoron aikana opettaja kohottaa kulmia ja nyökkää samalla Marialle hymyillen merkitsevästi. Tämän jälkeen muut oppilaat orientoituvat huumorimoodiin nauramalla (r. 11), ja samaan aikaan opettaja tuottaa kaiutusvuoron naurahtaen ja vuoronloppuisella naurulla (r. 12). Kun Maria on tuottanut vakavalla moodilla vastauksen (r. 13–14) ja opettaja on reagoinut vastaukseen käännellen hymyillen päätä, muut oppilaat orientoituvat huumorimoodiin aiempaa äänekäämmällä naurulla (r. 16).

Huumorimoodiin orientoituminen näkyy tässä sekvenssissä selvimmin heti opettajan kysymyksen ja oppilaan vastauksen muodostaman sekvenssin (r. 12–14) jälkeen. Kysymysmuotoisen kaiutusvuoron keskeinen ja samalla kohosteinen elementti on *tämä*-pronomini, jolla opettaja kontekstualisoi oppilaan vuorosta hyödyntämänsä aineksen ja fokusoi samalla evaluoitavan. Suhteessa episteemisyyteen kaiutusvuoro ja sen responssi on kiinnostava pari: Yhtäältä kaiutusvuorolla kutsutaan oppilasta kuvaamaan tarkoitetta, johon oppilaalla lähtökohtaisesti on ensisijainen pääsy. Samalla kaiutusvuoron muotoilu *tämä*-pronominilla¹⁵⁰ rakentaa vuoron tulkintakehyksen episteemisesti epäsymmetriseksi (ks. esim. Etelämäki 2006; Priiki 2017). Pyydettyä kannen kuvausta suhteutetaan paitsi opettajan tietoon myös oletusarvoisesti oppilailla olevaan tietoon tutkielmanlaatimisen ohjeistuksesta (r. 21–22, 24–25) ja kannen laatimisajankohdasta (r. 31). Niin ikään henkilöviitteisiä *tää*-pronomineja käytetään tyypillisesti keskustelussa silloin, kun puhuja olettaa tietävänsä topikaalisesti keskeisestä referentistä enemmän kuin vastaanottaja ja se nousee keskustelussa yhteisesti määriteltäväksi (Priiki 2017: 61).

Huumorimoodiin ohjautuminen motivoituu esimerkissä (5_4b) myös siitä, että osallistujat ovat sekvenssissä paikoin korostetun erilinjaisia. Vaikka opettaja ja muut oppilaat orientoituvat sekvenssissä selvästi huumorimoodiin (r. 11–12, 14–18), Maria kuvaa toimintaansa sekvenssissä osin vakavassa moodissa (r. 13–14). Sekvenssin alussa Marian vuorossa on kuitenkin ollut vuoronloppuinen nauru (r. 7), ja myöhemmin näkyy Marian naurahten tuotettu vuoronalku (r. 19), jolla hän orientoituu Minjan karrikoidun ihailevaan vuoroon (wauu::, r. 17). Maria on todennäköisesti jossain määrin tietoinen tutkielmatyöskentelynsä ristiriitaisuudesta suhteessa ohjeistuksiin. Tästä vihjaa Marian vuorossa vuoronloppuinen nauru (r. 7, ks. Haakana 1999). Lisäksi katkelman lopussa opettaja eksplikoi, että oppilaan nurinkurinen työskentelystrategia, jossa työn tekeminen aloitetaan kannen laatimisesta, ei ole toivotunlainen (*tee sille työlle vielä ihan kunnon ni↑mi; mut AINA lo- lopuks kannattaa vielä se otsikko mieltä*, r. 21–22, 31).

Maria kuitenkin kuvailee toimintaansa sekvenssissä myös saavutuksena (r. 6–7, 13–14, 19–20), ja siten oppilaan työskentelytapojen arvioiminen huumorimoodissa on tässä potentiaa-

¹⁵⁰ Esimerkiksi muotoilu *minkälainen se kansi on* rakentaisi kysymykseen hyvin erilaisen tulkintakehyksen (ks. esim. Larjavaara 2007: 346–347).

lisesti ongelmallista. Tilanteen arkaluonteisuudesta vihjaa opettajan naurahtelu kaiutusvuoron lopussa (r. 12): opettaja siis käsittelee haastavaa palautteenantotilannetta huumorin keinoin. Erityisesti institutionaalisessa vuorovaikutuksessa naurulla on osoitettu olevan huumorin signaloimisen lisäksi myös muita funktioita. Haakanan (1999) mukaan lääkäri–potilas-keskusteluissa naurulla voidaan osoittaa toiminnan arkaluonteisuutta ja affektiivisuutta: potilas voi esimerkiksi orientoitua naurulla lääkärin ohjeiden tai käskyjen problematisoivaan (ei kuitenkaan tyypillisesti suoraan vastustavaan) vastaanottoon ja samalla niiden toteuttamismahdollisuuksiin. Lisäksi naurua voi esiintyä esimerkiksi lääkärin ymmärryshedokkaiisiin reagoivissa korjaavissa vuoroissa. (Mts. 171–173.) Sekvenssin lopussa opettaja siirtyykin käsittelemään kannen työstämistä vakavassa moodissa (r. 21–).

Edellisessä esimerkissä opettaja ja oppilaat orientoituivat huumorimoodiin yhteisesti. Niin ikään seuraavassa esimerkissä (5_9b)¹⁵¹ orientaatio huumorimoodiin on osallistujien jakama mutta rakentuu eri tavoin: vain oppilaat orientoituvat huumorimoodiin naurulla, jonka kuitenkin virittää opettajan kaiutusvuoro. Katkelmassa opettaja selostaa enemmistöhallituksen käsitettä ja piirtää samaan aikaan taululle havainnollistavaa kuvaa.

Esimerkki 5_9b: ”Epävastustajat” (PA, O1: 2c, 9. luokka, historia ja yhteiskuntaoppi)

- 1 Julia: siis ↑kummal puolel on satakakskyt.
2 ope1: ne on nytte (.) enemmistöhallitus jos se on? (.)
3 ni ne on nyt täällä hallituksen puolella näin, (.)
4 ja sitte täällä (.) tota: vastustava eli oppositio (.)
5 puoli? ni niil on van kaheksankymmentä,
6 Julia: eli ne [jotka on epävastustajii-
7 ope1: [niit on [vähemmän.
8 Julia: [ni sit niil menee kaikki ain läpi,
9 ope1: -> >sano viel< @epävastustajii.@*
10 * KUMARTAA ASENTOA KOHTI JULIAA JA HYMYILEE
11 1.5 TYTTÖJEN NAURUA
12 Maria: siis Ei ei oppositio vaan se toinen, sitä se t(h)arkottaa,
13 ope1: niin. ja nyt ku nää ministerit (.) täällä, ehdottaa jotain ni
14 tää puoli tää enemmistöpuoli, ni ne voittaa aina,
15 Julia: ↑nii, no just sitä mä tarkotin.
16 ope1: ni.=
17 Julia: =hyvä,
18 ope1: eli SE on enemmistöhallitus,
19 Nina: elikä jo- jos se asia ois että saako homot mennä naimisiin
20 >ja sitä mietitää< ni sit siel niiku, kaheksankyt (.) sanoo

¹⁵¹ Olen käsitellyt esimerkkiä lyhyesti jo edellä (ks. esimerkki 5_9a s. 177).

- 21 et ei saa ja >satakakskyt< sanoo et saa ni sit se päättää asian
22 et saa. >koska ne on niil on enemmistö,<=
23 ope1: =JUU::RI näin, helppo asia mutta nyt se on väännetty
24 rautalangasta ja toivottavasti kaikki sen nyt tajus.

Sekvenssi käynnistyy, kun Julia tuottaa opettajalle kohdennetun vahvistusta hakevan yhteenvetomaisen vuoron (r. 6, 8), jossa vuoronalkuinen *eli* ohjaa tulkitsemaan vuoron informaation aiemmasta puheesta päätellyksi (VISK § 1031). Vuoro on syntaktisesti väitelauseen muotoinen mutta vuorovaikutuskontekstissaan se tulkitaan vahvistusta hakevana (ks. Kurhila 2003: 236–237) ja kysyvänä (ks. Paananen 2016: 553–554).¹⁵² Opettaja ei kuitenkaan vahvista Julian väitettä heti, vaan fokusoi kaiutusvuorossaan oppilaan käyttämän käsitteen (*epävastustajat*) ja merkitsee sen tilanteessa yllättäväksi tai huomionarvoiseksi. Tainion (2008: 151) mukaan oppilaiden välinen matkiminen motivoituu luokkahuoneessa usein vuoron semanttisesta tai pragmaattisesta yllättävyydestä, mikä näkyy myös tässä opettajan tuottamassa kaiutusvuorossa. Inkoherenssi suhteessa kontekstin luomiin odotuksiin kuuluu lisäksi useimpiin ironian määritelmiin (Rahtu 2006; Piirainen-Marsh 2011: 365). Rahdun mukaan (2006: 30) ironisen viestin tulkinnassa on kuitenkin olennaista pelkän viestissä havaittavan inkoherenssin sijaan nimenomaan tulkitsijan kokemus viestiin sisältyvästä intentionaalisesta eli tarkoituksellisesta inkoherenssista. Niin ikään tässä esimerkissä (5_9b) opettaja käsittelee oppilaan epäodotuksenmukaista sanavalintaa ikään kuin tarkoituksellisesti tuotettuna. Tämä näkyy opettajan huumorin keinoin rakennetusta responssista, joka on samaan aikaan ihmettelevä ja kiusoitteleva.

Esimerkissä (5_9b) opettajan vuoron alussa on nopea toistokehotus (*sano vielä*),¹⁵³ jonka jälkeen hän kaiuttaa oppilaan käyttämän käsitteen prosodisesti kohosteisesti (r. 9). Opettajan vuoroa sävyttää lisäksi näkyvä kehollinen orientoituminen kohti Juliaa ja kohosteinen hymy. Oppilaat reagoivat välittömästi opettajan kaiutusvuoron jälkeen tilanteessa nauramalla. Topikalisoimalla oppilaan sanavalinnan opettaja orientoituu huumorimoodiin mutta myös samanaikaisesti välittää asennoitumistaan oppilaan vuoroon: osoittaa vuoronosan ta-

¹⁵² Aineistossani on paljon tällaisia ”kysyviä aloitteita”, jotka eivät ole rakenteeltaan interrogatiivilauseen muotoisia (eivätkä aina prosodisestikaan kysyviä) mutta joita opettaja käsittelee kysymyksinä (ks. myös taulukko 1 s. 20). Muodoltaan nämä kysyvät aloitteet ovat usein samantyyppisiä kuin parafrasimaiset vahvistusta hakevat ymmärryshedokkaat, mutta niihin vastataan tyypillisesti pidemmällä vuoroilla kuin ymmärryshedokkaihin (vrt. Kurhila 2003: 226–235).

¹⁵³ Kehotuksen voi tulkita konventionaalituneeksi epäuskon ilmaukseksi (vrt. *sanopas vielä*).

valla tai toisella ongelmalliseksi ja vähintään implisiittisesti evaluoi vuoroa. Opettaja käsittelee oppilaan sanavalintaa ei-tunnistettavana tai ei-ymmärrettävänä, mikä nostaa tilanteessa näkyviin neuvottelun osallistujien episteemisestä statuksesta, tiedon asteesta (ks. esim. Heritage & Raymond 2005; Koole 2010; Koole 2012b; Heritage 2012; Jakonen 2014). Opettaja siis asettaa itsensä – joskin leikilliseen sävyyn – tietoa tai täsmennystä hakevaksi, ei-tietäväksi osapuoleksi.¹⁵⁴ Tämä huumorimoodissa rakennettu episteeminen aseointi on pedagogisesti turvallinen keino käsitellä oppilaan ”virheellistä” sanavalintaa (vrt. Tainio 2012a). Samalla institutionaalsiin rooleihin liittyvät odotukset hetkellisesti purkautuvat. Luokahuoneessa institutionaalisten roolien neuvoteltavuus tuleekin näkyviin usein juuri huumorilinjalle ohjautuvissa sekvensseissä (Tainio 2012a; Lehtimaja 2012).

Vaikka siis sekvenssissä orientoidutaan näkyvästi huumorimoodiin, samanaikaisesti siinä osallistujat osoittavat orientaatiota myös yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen. Tämän osoittaa sekvenssin jatko: Maria tuottaa osittain naurahtaen Julian käsitettä selittävän ”tulkkausvuoron” (r. 12).¹⁵⁵ Marian vuoro osoittaa, että hän käsittelee opettajan kaiutusvuoroa aidosti selitystä hakevana ja että hän lisäksi orientoituu Julian sanavalintaan korjaamista tai täsmennystä edellyttävänä. Marian selityksen jälkeen opettajan vuoro alkaa samanmielisyyttä merkitsevällä *niin*-partikkelilla (Sorjonen 2001a), jolla opettaja vahvistaa edellisen vuoron. Hän kuitenkin jatkaa uudelleenmuotoilemalla Julian aloitteessaan esittämän väitteen (r. 13–14) ja korjaa sitä hyödyntäen vuorossaan ilmiön kuvaamiseen vakiintuneita käsitteitä (*enemmistöpuoli*). Sekvenssi päättyy vastaavalla tavalla kuin monet Heritagen (2012: 45–49) kuvaamat sekvenssit, joissa episteeminen tasapaino on saavutettu: samanmielisyyttä ja yhteistä ymmärrystä implikoiviin partikkeleihin (*nii, ni*, r. 15, 16; vrt. *yes, oh yes*). Julian *nii*-partikkelilla alkava vuoro (r. 15) kuitenkin paitsi osoittaa samanmielisyyttä opettajan vuoron sisältöön myös asettuu vuoron relevanssin suhteen eri linjalle: Julian puolustus (*no just sitä mä tarkoitin*) indikoi, että hänen näkökulmastaan yhteinen ymmärrys on koko ajan ollut olemassa. Samalla oppilas vuorollaan osoittaa tienneensä asian alusta alkaen ”oikein”.

¹⁵⁴ Heritagen koodein asemaan K- (ks. Heritage 2012).

¹⁵⁵ Vuorovaikutuksessa selittäminen tulee toimintona lähelle selontekoa (ks. esim. Antaki 1988, 1994; Heritage 1988), ja Marian tulkkausvuoroa voikin tässä pitää myös yhdyntyyppisenä selontekovelvollisuuteen orientoitumisena toisen oppilaan puolesta (vrt. esimerkki 5_6b).

Yksiselitteisesti on vaikea määritellä, mikä opettajan kaiutusvuoron pääfunktio esimerkissä (5_9b) on: vuorolla kiusoitellaan, välitetään evaluoivaa asennetta ja tehdään samalla korjausaloite. Hieman vastaaventyypistä yksittäiseen kielelliseen rakenteeseen fokusointia vuoron toiston tai uudelleenmuotoilun¹⁵⁶ kautta onkin tutkittu myös korjaamisen keinona niin toisen puhujan tuottamissa korjausaloitteissa (ks. esim. Schegloff 1997; Lilja 2010, 2014; Haakana ym. 2016) kuin saman puhujan tuottamissa itsekorjauksissa (ks. esim. Selting 1988; Schegloff 1992; Kaur 2012; Paananen 2016). Korjaamiskäytänteiden kirjo on vuorovaikutuksessa toki hyvin laaja, ja kaiutusvuoroilla on siten yhtymäkohtia vain yhteen vaihtoehtoiseen korjaamisen tyyppiin (vrt. Haakana ym. 2016: 257). Kuitenkin kaiuttamista voidaan joissain aineistoni tapauksissa pitää spesifinä korjaamisen muotona. Tätä tulkintaa tukee viimeaikainen aiempaa nyansoidumpi tutkimus toistorakenteista korjaamiskäytännestä: toistolla ei osoiteta ainoastaan kuulemisen tai ymmärtämisen ongelmaa, vaan käydään neuvottelua ongelmavuoron hyväksyttävyydestä kontekstissaan (Haakana ym. 2016: 272). Kaiutusvuorojen ytimessä onkin usein evaluoinnin kautta käynnistää neuvottelu oppilaan vuoron ja toiminnan hyväksyttävyydestä.

Molemmat tässä luvussa analysoimani esimerkit huumorimoodiin ohjautuvista kaiutussekvensseistä (5_4b ja 5_9b) sisältävät epäodotuksenmukaisuutta joko sekvenssin toimintalinjan rakentumisessa tai vuoronmuotoilussa: osallistujat esimerkiksi orientoituivat sekvenssissä toimintaan näkyvästi erilinjaisesti (5_4b, ”Seitsemän kuolemansyntiä”) tai hyödynsivät vuorossaan yllättävää sanavalintaa (5_9b, ”Epävastustajat”). Epäodotuksenmukaisuus suhteessa odotuksiin oppilaan osallistujaroolin toteuttamisesta määrittää pääsääntöisesti kaikkia aineistoni kaiutusvuoron motivoivia vuoroja, riippumatta siitä, ohjaudutaanko sekvensseissä huumorimoodiin vai ei. Kaiuttaminen on opettajan keino tehdä luokkahuonevuorovaikutuksessa epäodotuksenmukainen toiminta näkyväksi ja käsitellä sitä. Oppilaiden orientoituminen kaiutusvuoroihin ja kaiutussekvenssien toimintalinjan muovautuminen näyttää, että vuoroja ei kuitenkaan käsitellä ainoastaan yksittäisen oppilaan toiminnan evaluointina vaan koko oppilaskollektiivia ohjaavana ja siihen vaikuttavana toimintana.

¹⁵⁶ Uudelleenmuotoilun lähi-ilmiö on toisen puhujan puheesta rakennetut formulaatiot, joita on tarkasteltu laajalti terapiavuorovaikutuksen tutkimuksessa (ks. esim. Vehviläinen 2003; Peräkylä 2004; Antaki, Barnes & Leudar 2005). Formulaatiolla tarkoitetaan terapeutin muotoilemaa tulkintaa potilaan ongelmasta ja sen kuvauksesta, ja formulointi on siis ennen kaikkea potilaan toimintaa selittävä ja tulkitseva mekanismi. Pintatasolla formulaatio voi kuitenkin muistuttaa kaiutusta, sillä formulaatio voidaan sitoa potilaan puheeseen toistamalla ja muovaamalla potilaan sanavalintoja (Peräkylä 2004: 294–296).

5.7 Yhteenveto

Tässä luvussa analysoimani esimerkit osoittavat, että kaiuttava evaluointi kohdistuu tyypillisesti oppilaan toimintaan institutionaalisen roolinsa eli oppijanroolin toteuttajana. Kaiutusvuorolla opettaja ottaa kantaa ja arvioi oppilaan toimintaa suhteessa tilanteen institutionaalisiin normeihin ja odotuksiin. Luokkahuoneen osallistumiskehikko on perinteisesti hahmotettu dyadimaisena opettajan ja oppilaskollektiivin välisenä keskusteluna (Lerner 1993; Lehtimaja 2012: 43–46; Tainio 2007: 33), jossa opettajan puheen – erityisesti ohjailevan – ajatellaan olevan koko luokalle kohdistettua, silloinkin kun se osoitetaan yksittäiselle oppilaalle. Kaiutusvuorojen sekventiaalisella analyysillä näytin, että opettaja paitsi välittää kaiutusvuorolla evaluoivan asenteen yksittäisen oppilaan vuoroon ja toimintaan, myös ohjailee koko oppilaskollektiivin toimintaa. Tämä näkyy siinä, että kaiutusvuoron myötä sekvenssin toimintalinja muovautuu: oppilaat orientoituvat näkyvästi kaiutusvuoroon puolustautumalla joko yksin tai kollektiivisesti. Samalla he osoittavat tietoisuutensa ideaalioppilaasta, johon oppilaiden epäodotuksenmukainen toiminta evaluoinnin kohteena implisiitisti suhteutuu.

Kaiutus on opettajalle evaluoinnin työkalu, jolla hän käsittelee ja tuo samalla yhteisesti käsiteltäväksi oppilaiden toiminnan osallistujaroolinsa toteuttajana. Reagoidessaan opettajan kaiutusvuoroon esimerkiksi puolustautumalla oppilaat usein osoittavat orientaatiota samanaikaisesti kahteen suuntaan: yhtäältä tarpeeseen ylläpitää oppilaiden keskinäistä solidaarisuutta ja toisaalta osoittaa samalla jollakin tasolla orientaatiota meneillään olevaan pedagogiseen toimintaan. Tämä tukee jo aiemmin esitettyä havaintoa siitä, että luokkahuoneen toiminnassa vuorovaikutuksen eri tasot ovat usein samanaikaisesti läsnä (ks. Lehtimaja 2012). Lehtimaja (2012: 215–216) on osoittanut, että S2-tunneilla ensisijaisesti sosiaalisia tarkoituksia palveleva leikillisuus ja huumori voivat niveltyä myös osaksi meneillään olevaa agenda esimerkiksi sekventiaalisesti tai topikaalisesti. Kaiuttamisessa humoristinen ja paikoin ironinen taso näkyy, kun opettaja kerrostaakin oppilaan äänen omaansa ja tuo sen performanssien luokkahuoneen näyttämölle. Kaiutussekvensseissä usein sekä opettaja että oppilaat orientoituvat huumorimoodiin esimerkiksi nauramalla.

Kaiutuksen pedagoginen teho perustuu osin siihen, että kaiuttaminen – erityisesti prosodinen jäljittely – on luokkahuoneessa selvästi näkyvä ja muusta luokkahuonepuheesta erottuva ilmiö. Se ikään kuin kutsuu osallistujia tavalla tai toisella reagoimaan. Tämän luvussa

alussa toin esiin, että kaiuttamista on pidetty luokkahuoneessa ennen kaikkea oppilaiden resurssina. Aineistossani kaiuttaminen on kuitenkin kaikkien osallistujien – naisopettajien ja miesopettajien, tyttöjen ja poikien – yhteinen ja heidän jakamansa resurssi (vrt. Tainio 2012b: 215). Osallistujat tunnistavat kaiuttamisen ilmiönä ja reagoivat siihen vuorovaikutuksessa näkyvästi. Analysoimani esimerkit ovat myös osoittaneet, että resurssia hyödynnetään luokkahuoneessa molempiin suuntiin: opettaja voi kaiuttaa oppilaan puhetta ja oppilas voi kaiuttaa ja kierrättää opettajan puhetta. Näissä tapauksissa oppilas hyödyntää kaiutusta sekä kritiikin välittämisen keinona (4.5.1) että opettajan mallin mukaisen vuoron rakentamisessa (4.6.1).

Osallistujat orientoituvat siis kaiuttamisilmiöön ja sitä kautta todentavat sen potentiaalin luokkahuoneessa. Tätä väitettä havainnollistan lopuksi esimerkillä (5_11), jossa oppilas kaiuttaa opettajaa. Kaiuttamisen lisäksi tässä katkelmassa ilmiö nousee kuitenkin myös metatasolla keskustelussa esiin. Katkelma on tehtävántarkistustilanteesta, jonka aikana oppilaat ovat keskustelleet tulevasta luokkaretkestä äänekkäästi ja vitsaillen.

Esimerkki 5_11: ”Sun kuuluu sanoo Merja” (PA, O2: 4c, 9. luokka, äidinkieli ja kirjallisuus)

- 1 ope2: ↑NO NII hei koko porukka. (.) eli ykkösen bee: MISTÄ
2 [punainen viiva on saanut nimensä?
3 Juhani: *[ei me ees mennä aakkosjärjestyksessä >varmaa<.*
4 ope2: @↑Ju:ha:ni↓@
5 Juhani: @↑Vai:ni:o↓@=
6 ope2: =HALUATKO vastata siihen.
7 Juhani: >mihin,<
8 ope2: >sun kuuluu sanoo @Merja@ jos mä sanon
9 [Juhani,<]
10 Juhani: [@Merja@]
11 ope2: ↑nih
12 Juhani: @Merja@=
13 ope2: =↑nih mh (.) saanen huomauttaa.
14 Juhani: @dead eye@
15 ope2: HHH. mitäs sä vastaisit siihen ykkösen beehen.
16 (1.0)
17 Juhani: en mä tiää @ka:rhu raa:hasi isäntää: lumee:n (--)@*
 *TYTÖT NAURAVAT
18 ope2: no sinä tulee se (.) toinen selitys, eli se PUNAINEN viiva siellä=
19 Juhani: =↑eiks se menny muka nii,
20 ope2: tai punai- punainen veri- veriviiva siellä lumihangessa,
21 ↑joo: se on se toinen, tähän tulee siis kaks (.) selitystä.*
 *TYTÖT NAURAVAT
22 Nina: ehe heh heh hee

23 ope2: eli veriviiva hangel↑la eli se karhu raatelee sen leh↑män ja isän↑nän
24 ja sitte, mi- mikä se toinen oli Veijo.

Opettaja kohdistaa oppilaiden huomion aluksi koko ryhmälle suunnatulla työrauhavuorolla (r. 1). Juhani jatkaa kuitenkin opettajan aloitteen kanssa päällekkäispuhunnalla keskustelua luokkaretkestä (r. 3). Opettaja kiinnittää Juhaniin huomion puhuttelemalla tätä etunimellä vuorossaan, joka on tuotettu prosodisesti erityisellä rytmisellä poljennalla, nousevasta intonaatiosta laskevaan (@↑*Ju:ha:ni*↓@ r. 4). Juhani kaiuttaa opettajan vuoron: hän tuottaa prosodisesti opettajan vuoroa jäljittelevän vastavuoron, mutta vaihtaa puhuttelutermin opettajan sukunimen (@↑*Vai:ni:o*↓@, r. 5).¹⁵⁷ Opettaja tuottaa responssina kysymyksen, jossa hän voimistaa ääntä vuoron alussa ja vaihtaa samalla koodin puhekielisestä kirjakieliseen (*HALUATKO vastata* r. 6, vrt. esim. puhekielinen vuoro r. 15; vrt. Pispä & Sorjonen 2015). Tämä tuo vuoroon moittivan sävyn. Juhani esittää tarkennuskysymyksen (*mihin*, r. 7), johon opettaja ei kuitenkaan vastaa vaan tekee huomautuksen oppilaan kaiuttamistavasta (>*sun kuuluu sanoo @Merja@ jos mä sanon Juhani*<, r. 8).

Responssina Juhani tuottaa välittömästi puhuttelutermitään korjatun kaiutuksen korostetun tyylytellyllä, provosoivalla prosodialla (@*Merja@*, r. 10). Juhani jatkaa vielä kaiutusta toistamalla kaiutusvuoronsa opettajan nopean responssin jälkeen (r. 12). Osin samanaikaisesti opettaja tuottaa leikillisen närkästyneitä ja oppilasta ojentavia vuoroja jälleen koodia varioiden (*saanen huomauttaa*, r. 11, 13). Katkelmassa sekä opettaja että oppilas orientoituvat näkyvästi kaiuttamisilmiöön. Tämän lisäksi keskustelu saa metapragmaattisen tason, kun opettaja vuorollaan (r. 8) eksplikoi, millä tavalla kaiutus oikeaoppisesti pitää tuottaa. Samalla neuvottelua käydään kuitenkin implisiittisesti myös sopivan toiminnan rajoista luokahuoneessa: Missä sekventiaalisessa ja toiminnallisessa paikassa kaiuttaminen on sopivaa? Ja ennen kaikkea, kuka saa kaiuttaa ketä?

¹⁵⁷ Vaihdos on siten odotuksenmukainen, sillä oppilaat muutoinkin aineistossani käyttävät lähes poikkeuksetta opettajista puhuessaan tai heitä puhuteltaessaan opettajan sukunimeä eikä etunimeä (vrt. Lehtimä 2012: 82).

6 Lopuksi

Tässä tutkielmassa olen tarkastellut opettajan evaluoivaa vuorovaikutustoimintaa yläkoulun ja lukion oppitunneilla. Työni tutkimusongelma jakautui kolmeen osaan: tarkastelin evaluointivuorojen muotoilua, analysoin evaluointivuoron sekventiaalista jäsentymistä ja tehtäviä sekä selvitin evaluoivan toiminnan pedagogista potentiaalia. Fokusoin tutkimukseni kolmeen rakenteeseen ja pedagogisilta tehtäviltään spesifiin evaluoivaan tyyppiin: kehuvat, toimijaviitteiset ja kaiuttavat evaluoinnit. Analyysissäni keskityin erityisesti evaluoivaan toimintaan, joka reagoi oppilaiden aloitteisiin. Tässä luvussa kokoon yhteen tutkimukseni tulokset (luvut 6.1, 6.3). Arvioin lisäksi hyödyntämäni keskusteluanalyttisen tutkimusmenetelmän sopivuutta tutkimustehtäväni selvittämiseen sekä pohdin menetelmän vahvuuksia ja heikkouksia sekä tutkimusaineistoni edustavuutta (luku 6.2).

6.1 Evaluoivan vuorovaikutustoiminnan ulottuvuudet

Tutkimuksessani olen tarkastellut evaluointia toimintana, jonka opettaja rakentaa kehumalla, asemoimalla tilanteen toimijat ja kaiuttamalla. Evaluoivan toiminnan tarkastelu aidoissa luokahuonetilanteissa on osoittanut, että evaluointi on opettajan pedagoginen keino ohjailta oppilaan toimintaa ja osoittaa toiminnan relevanssi erityyppisissä oppituntin tilanteissa. Evaluoimalla opettaja käsittelee oppilaiden vuoroja ja toimintaa, erityisesti aloitteita, sekä ohjaa oppilaiden toimintaa ja määrittää toiminnan rajoja suhteessa odotuksenmukaiseen oppijanrooliin. Samalla opettaja evaluoivalla toiminnallaan tukee oppilaiden osallisuutta ja rakentaa osallisuuden rajoja.

Tutkimuksessani olen osoittanut, että opettaja käyttää laajaa eksplisiittisten ja implisiittisten vuorovaikutuskeinojen valikoimaa evaluoidessaan oppilaiden toimintaa ja tuottaessaan kehuva tai kriittistä palautetta. Opettaja hyödyntää eksplisiittistä kehuva evaluointia oppilaan toiminnan relevanssin osoittamiseen. Tämä näkyy käytänteissä, joilla opettaja kehuva evaluointivuoron jälkeen käsittelee oppilaan vuoroa oppituntitilanteessa. Opettaja osoittaa oppilaan toiminnan relevanssin esimerkiksi sitomalla oppilaan vuoron tiiviisti oppituntiagendan kuljettamiseen. Useimmiten agendankuljetuksessa hyödynnettävä oppilaan vuoro on oppilaan oma-aloitteinen kysymys. Oppilaan kysymyksen relevanssin opettaja osoittaa

myös työstämällä oppilaan kysymystä oppituntitilanteessa näkyvästi. Kehuvalla evaluoinnilla on oppilaan toiminnan relevanssin osoittamisen lisäksi myös kritiikkiä lieventävä tehtävä. Tämä näkyy opettajan toiminnassa siten, että hän tasapainottaa kehuvalla evaluointivuorolla sekvenssissä edellä tuotettua kritiikkiä tai aiemmin annettua kirjallista palautetta.

Toimijaviitteiset evaluointivuorot nivELYTÄT tarkastelemistani evaluointityypeistä näkyvimmin oppilaiden toiminnan ohjailuun oppituntitilanteissa. Eksplisiittisesti ilmaistuilla toimijaviitteisillä evaluointivuoroilla opettaja orientoituu näkyvästi osallistujarooliinsa ja tekee institutionaalisen työnjaon oppituntitilanteessa näkyväksi. Toimijaviitteisellä evaluoinnilla opettaja osoittaa sopivan toiminnan rajoja meneillään olevassa tilanteessa mutta myös tulevaisissa tehtävissä ja suorituksissa. Opettaja hyödyntää toimijaviitteisiä vuoroja lisäksi toiminnan rajojen neuvoteltavuuden osoittamiseen. Tällöin opettaja rakentaa evaluointivuoronsa neuvoteltavaksi muotoilemalla vuoronsa esimerkiksi kehysilmauksilla. Toimijaviitteisillä tunnevuoroilla opettaja käsittelee oppilaan toimintaa hänelle henkilökohtaisesti merkityksellisenä ja osoittaa siten toiminnan jaetuksi ja neuvoteltavaksi.

Kaiutusvuoroissa opettaja hyödyntää oppilaan ääntä evaluoivan vuoronsa resurssina. Oppilaan ja opettajan äänet kerrostuvat vuorovaikutuksessa, ja samalla opettaja vuorossaan rekontekstualisoi oppilaan äänen uuteen tulkintakehykseen. Moniäänisillä kaiuttavilla evaluointivuoroilla opettaja tuo oppilaan toiminnan luokahuonevuorovaikutuksen näyttämölle ja arvioitavaksi. Kaiuttamalla oppilaan puhetta opettaja tekee näkyväksi esimerkiksi oppilaan epäodotuksenmukaisen toiminnan oppituntitilanteissa. Oppilaat tunnistavat kaiutuksen vuorovaikutusilmiönä, sillä he hyödyntävät sitä itsekin runsaasti luokahuoneessa sekä toisensa että opettajan äänen kaiuttamiseen. Opettajan tuottamaan kaiutusvuoroon oppilaat reagoivat eri tavoin: he puolustautuvat kollektiivisesti tai orientoituvat yhdessä opettajan kanssa huumorimoodiin.

Evaluoivassa toiminnassa hyödynnetyt rakenteet ja evaluointivuoron muotoilu on yksi tutkimukseni ydinnäkökulmista. Tarkastelemissani evaluointityypeissä on sisäistä variaatiota evaluointivuoron muotoilussa ja pedagogisissa funktioissa: evaluointivuoron muotoilu on sensitiivinen suhteessa evaluoitavaan ja vuorovaikutuksen kokonaiskontekstiin, ja siten

hyödynnetyt evaluoinnin keinot mukautuvat meneillään olevaan toimintaan ja sen tavoitteisiin. Tämä osoittaa vuorovaikutuksessa hyödynnettyjen kielellisten rakenteiden muovautuvan sosiaalisen toiminnan ehdoilla (ks. Anward 2005).

Työssäni olen käsitellyt sekä eksplisiittisemmällä että implisiittisemmällä keinoilla rakennettuja evaluointivuoroja. Voidaan pohtia, miten kielellisten ilmausten eksplisiittisyys ja implisiittisyys puhutun vuorovaikutuksen tutkimuksessa lopulta määritellään (Haakana 2005: 121). Kaiuttavissa evaluointivuoroissa opettaja ei tyypillisesti eksplikoi evaluointia vuoroissa leksikaalisella tasolla, vaan hyödyntää evaluoinnin keinona esimerkiksi prosodista tyylittelyä. Prosodiset vihjeet on kuitenkin vuorossa tuotettu usein kohosteisesti ja sitä kautta eksplisiittisesti. Toimijaviitteisissä evaluointivuoroissa eksplisiittinen toimijoiden asemointi persoonaviitteuksilla niveltyy vuoroissa usein toimijoiden ilmaisemiseen geneerisillä muodoilla. Vaikka evaluointivuoro siis itsessään olisi muotoiltu eksplisiittisillä keinoilla, sekvenssiin kasautuu paikoin myös etäännytetymmin toimijoihin viittaavia rakenteita. Sekvenssissä voi lisäksi esiintyä useilla erityyppisillä vuoronmuotoilun tavoilla ja toimijaviitteuksilla rakennettuja evaluointivuoroja.

Evaluoinnin osoittamisen rajojen tarkastelu avaa kysymyksen, missä ylipäättään kulkee raja evaluoivan ja neutraalimman puheen välillä. Erityisesti luokkahuonekontekstissa kysymys on relevantti. Luonnollisesti evaluointi on luokkahuonevuorovaikutuksessa tietyissä vuorovaikutustilanteissa ja sekventiaalisissa paikoissa odotuksenmukaisempaa kuin toisissa. Opettajan institutionaaliseen rooliin arvioiva ja arvottava toiminta on kuitenkin jossain määrin sisään kirjoittunut, jolloin hyvin monentyyppinen vuoro voidaan opettajan tuottamana tulkita evaluoivaksi. Tämä osoittaa opettajan toiminnan perinpohjaisen evaluatiivisen luonteen. Tutkimukseni osoittaakin, että opettajan toimintana evaluointia käsitellään odotuksenmukaisena myös sellaisissa konteksteissa, joihin evaluointi ei ole konventionaalistunut. Samalla kun evaluoivaa toimintaa tarkastellaan muissakin sekventiaalisissa konteksteissa kuin opettajan kyselysyklin osana, nousee uudelleen määriteltäväksi se, mitä evaluoinnilla lopulta evaluoidaan ja millaisiin tietämisen, ymmärtämisen ja tekemisen objekteihin opettajan evaluoiva toiminta voi kohdentua (Koole 2012a: 48, 61–62).

Evaluointi on aina arvioivaa ja arvottavaa toimintaa. Sitä kautta evaluoivaan toimintaan nivoutuu kiinteästi positiivisen ja negatiivisen arvottamisen ajatus (Thompson & Alba-Juez

2014: 5–6). Tähän dimensioon osallistujat myös luokkahuoneessa useimmiten toiminnallaan orientoituvat (esim. Hellermann 2003; Koole 2012a: 46). Tutkimukseni kuitenkin osoittaa, että käytännössä nämä kaksi ulottuvuutta vuorovaikutuksessa kietoutuvat toisiinsa. Vuorovaikutustilanteissa evaluointia tuotetaan paikoin niin, että vuoron määrittäminen yksiselitteisesti positiiviseksi tai kriittiseksi evaluoinniksi on vaikeaa. Esimerkiksi kriittistä evaluointia tyypillisesti lievennetään erilaisilla kielellisillä keinoilla. Riippumatta siitä, min käsuuntaista opettajan tuottama evaluointi on, hän kuitenkin suhteuttaa evaluoinnin näkyvämmiin tai piiloisemmin johonkin normiin tai ideaaliin, jota vasten evaluoiva toiminta tulee tilanteessa tulkituksi.

6.2 Tutkimusmenetelmän ja tulosten arviointia

Keskustelunanalyttinen tutkimusmetodi on sopinut tutkimustehtäväni selvittämiseen hyvin. Mikroanalyttisellä tutkimusmenetelmällä on mahdollista tarkastella sitä, miten vuorovaikutustilanteet luokkahuoneessa etenevät ja kuinka osallistujat rakentavat luokkahuoneessa toimintaa yhdessä. Keskustelunanalyttisillä työkaluilla oppituntitilanteita ja osallistujien toimintaa voi tarkastella hetki hetkeltä rakentuvina vuorovaikutuskäytänteinä. Osallistujien orientoituminen meneillään olevaan tilanteeseen on avain analyysin tekemiseen: miten opettaja rakentaa evaluoivan toimintansa oppilaiden toiminnan ehdoilla ja miten oppilaat evaluoivaa toimintaa yksilöinä ja kollektiivisesti käsittelevät? Samalla evaluoiva vuorovaikutustoiminta nyansoituine piirteineen ja pedagogisine tehtävineen piirtyy näkyväksi.

Hyödyntämäni tutkimusaineisto soveltui hyvin evaluoivan vuorovaikutustoiminnan tarkasteluun. Nauhoitteet olivat kuva- ja ääniteknisesti riittävän laadukkaita ja niiden kuvakulmat sopivia analyysien toteuttamiseen, joskin muutamissa nauhoteissa yksittäinen oppilas jäi kuvakulman ulkopuolelle. Pääaineistoni koostui yhden oppilasryhmän oppitunneista kahdelta eri opettajalta ja tukiaineisto kahden eri oppilasryhmän ja opettajan oppitunneista. Yhteensä käsittelemääni tutkimusaineistoa oli 15 oppituntia. Laajudeltaan tutkimusaineistoni oli siis suhteellisen samankaltainen kuin useissa tutkimusasetelmaltaan vastaavantyyppisissä luokkahuonevuorovaikutustutkimuksissa (ks. esim. Lehtimaja 2012: 22–23; Jakonen 2014: 73–74; Merke 2016: 26). Aineistoni osoittautui riittäväksi evaluoivan vuorovaikutus-

toiminnan tarkasteluun ja tutkimusongelmani yksityiskohtaiseen käsittelyyn. Koska evaluointi on luokkahuoneessa melko frekventti ilmiö, esiintymiä kertyi kaikista tarkastelemistani evaluointityypeistä riittävästi.

Tutkimuksessani näkyy jossain määrin tutkittavien ilmiöiden kasautumista sekvensseissä ja painottumista tiettyihin toimintatyyppihin, mikä on luokkahuonevuorovaikutustutkimuksessa havaittu ilmiö muissakin aineistoissa (ks. esim. Lehtimaja 2012: 20). Nostin jo aiemmin esiin, että pääaineistossani oppilasryhmät olivat suhteellisen pienet, ja siksi tarkastelemissani esimerkeissä yksittäiset oppilaat nousevat paikoin toistuvasti toimijoina esiin. Yksittäisten toimijoiden korostuminen on mahdollisesti luokkahuonevuorovaikutuksessa vielä leimallisempi ilmiö kuin muuntyyppisissä vuorovaikutustilanteissa. On tyypillistä, että luokkahuoneen oppilasryhmässä on äänessäolijoita ja vaitonaisempia osallistujia: äänessäolijat muodostavat eräänlaisen muiden oppilaiden puolestapuhujien joukon, ja paikoin he vievätkin toiminnallaan eteenpäin intressejä, jotka ovat mahdollisesti koko kollektiivin jakamia. Samalla luokkahuoneen osallistajuuden näkökulmasta puolestapuhujat saattavat kuitenkin värittää kokonaiskuvaa esimerkiksi siitä, minkälaisilla keinoilla osallistajuutta luokkahuoneessa rakennetaan. Koska keskustelunanalyttisellä menetelmällä päästään kärsiksi ensisijaisesti vuorovaikutuksessa näkyvästi rakentuvaan toimintaan, voi hienovaraisemmin rakentuva osallistajuus jäädä taustalle (ks. esim. Schultz 2009), mikä tulee huomioida tutkimustuloksia esittäessä ja arvioitaessa.

Tutkimusaineistoni vuorovaikutustilanteiden kuvaaminen litteraateissa on osoittautunut paikoin haastavaksi, sillä luokkahuonevuorovaikutuksessa toiminta on tiheää. Osallistujat tuottavat kielellistä ja kehollista toimintaa lyhyessä ajassa runsaasti ja usein päällekkäisinä toimintoina. Litteraattien luettavuuden ja ymmärrettävyyden vuoksi on ollut välttämätöntä harkita aina tapauskohtaisesti, kuinka paljon esimerkiksi oppilaiden sivutoimintaa ja muuta päällekkäistä toimintaa on mielekästä kirjata näkyviin litteraatteihin. Vaikka olen paikoitellen joutunut tekemään kompromisseja litteraattien esittämisessä, olen pyrkinyt keskustelunanalyttisen menetelmän mukaisesti mahdollisimman tarkkaan ja autenttiseen vuorovaikutustilanteiden kuvaukseen. Lisäksi olen halunnut tutkimuksessani näyttää mahdollisimman kattavasti aineistoni luokkahuonetilanteita, ja olen siten sisällyttänyt työhöni sellaisiakin

oppituntitilanteita, joissa vuorovaikutus rakentuu hyvin kompleksisesti. Tällöin olen harkintani mukaan yksinkertaistanut litteraatteja tekstissäni ja poistanut niistä rivejä; nämä poistot olen luonnollisesti aina merkinnyt litteraatteihin tiedoksi.

Tarkastelemissani esimerkeissä olen voinut huomioida vuorovaikutuksen multimodaalisia käytänteitä vain niiltä osin kuin se analyysin kokonaisuuden kannalta on ollut relevanttia. Tähän on johtanut yhtäältä edellä kuvaamani tarkasteltujen luokkahuonetilanteiden kompleksisuus ja toisaalta rajattu tutkimustehtävä. Monissa tapauksissa multimodaaliset käytänteet, esimerkiksi keholliset ja materiaaliset (esim. artefaktit), ovat kuitenkin osoittautuneet evaluoivan toiminnan rakentumisen kannalta keskeisiksi analyysin näkökulmiksi (ks. esim. esimerkit 3_3, 3_5, 4_3 ja 5_9). Kehollisten käytänteiden tarkastelusta ja roolista evaluoivan toiminnan osana avautuukin useita mahdollisuuksia jatkotutkimukselle. Paitsi evaluoivan toiminnan rakentumisessa, kehollisia käytänteitä voisi tarkastella lisäksi oppilaiden eksplisiittisten aloitetyyppien (ks. taulukko 1, s. 20) rinnalla ja ohessa. Tämä mahdollistaisi paitsi oppilaiden aloitteiden ja aloitetyyppien systemaattisemman tarkastelun ja luokittelun, myös samalla oppilaiden osallistajuuden rakentumisen nyansoidumman määrittelyn ja tarkastelun.

6.3 Osallistajuus ja näkökulmaistettu agenda

Tutkimuksessani olen osoittanut, että opettajan evaluoiva toiminta niveltyy oppituntitilanteissa paitsi agendan kuljettamiseen myös oppilaiden osallistajuuden rakentamiseen ja tukemiseen. Luokkahuoneessa osallistujat käyvät jatkuvaa neuvottelua sopivan osallistajuuden ja oppilaan osallistujaroolin mielekkään toteuttamisen rajoista. Tilanteisena toimintana, oppilaiden *on line* -arviointina, evaluoiva toiminta palvelee opettajan pedagogista toimintaa oppituntitilanteiden hallinnassa ja ohjailussa. Evaluoivalla toiminnallaan opettaja säätelee ja balansoi oppilaiden osallistajuutta ja toimintaa siten, että yhteinen konsensus toiminnan relevanssista saavutetaan. Osittain oppilaiden toiminnan säätely on luonnollisesti sidoksissa siihen, minkätyyppistä toimintaa evaluoidaan. Opettaja kannustaa oppilaita osallistajuuteen useimmiten sekvensseissä, joissa evaluointivuoro kohdistuu tietoon ja tiedonrakentamiseen sekä oppilaiden tuotoksiin tai projekteihin. Vastaavasti sekvensseissä, joissa oppilaat asettavat osallistujaroolien rajoja neuvoteltaviksi, toimintaa tarvittaessa säädellään. Agendaa

edistäville oppilaan vuoroille siis rakennetaan ja luodaan oppituntikeskustelussa tilaa ja vastaavasti agendaan sitoutumattomia vuoroja monitoroidaan ja rajoitetaan (Thornborrow 2002: 124).

Evaluoivalla vuorovaikutustoiminnalla opettaja osoittaa oppilaiden aloitteiden relevanssin ja kytkee oppilaiden toiminnan osaksi meneillään olevaa agendaa. Samalla hän aktivoi oppilaita osallistumaan ja kannustaa heitä tuottamaan agendaa tukevia aloitteita. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksessa on usein ristivalotettu opettajan agenda ja siihen suhteutuvaa oppilaiden vasta-agenda. Esimerkiksi Gutierrez, Rymes ja Larsson (1995: 467–470) ovat esittäneet, että ideaalissa tilanteessa opettajan agenda ja oppilaiden vasta-agenda kohtaavat *kolmannessa tilassa*. Tämä luo mahdollisuuden haastaa ja uudelleenmääritellä luokkahuoneen vakiintuneet diskursiiviset käytänteet ja roolit, sosiaalisen tilan sekä luokkahuoneen tiedonkäsityksen (ma.). Tutkimukseni osoittaa, että useimmissa oppituntitilanteissa opettaja ja oppilaat jatkuvasti kohtaavat ja rakentavat yhteistä ymmärrystä siitä, mikä meneillään olevassa tilanteessa on relevanttia ja agendan kannalta tarkoituksenmukaista. Silloinkin kun oppilaat aloitteillaan haastavat opettajaa, aloitteet tarkastelemissani esimerkeissä harvoin ovat kokonaan agendasta irrallisia. Lisäksi useimmissa tilanteissa ei ole lainkaan itsestään selvää, kenen tieto ja kenen agenda – opettajan vai oppilaan – oikeastaan kuljettaa oppilasta tehokkaimmin oppimisen lähteille.

Opettajan agendan ja oppilaiden vasta-agendan sijaan tulee puhua näkökulmaistetuista agendoista. Oppilaalla on luokkahuonetilanteissa näkökulma, josta käsin hän agendaa tarkastelee. Opettajalla on niin ikään oma, pääsääntöisesti opetussuunnitelmien ja opetuksen järjestämistä ohjaavien sääntöjen muovaama, näkökulmansa. Oppilaat tarkastelevat oppituntiagenda omasta positiostaan käsin ja tuottavat tyypillisesti aloitteita ja vuoroja näkökulmaistetun agendansa eteenpäin kuljettamiseen. Oppilaan näkökulma agendaan ei luonnollisesti aina suoraan yhtene opettajan näkökulman kanssa. Evaluoiva vuorovaikutustoiminta on luokkahuonetilanteissa keino oppilaan ja opettajan näkökulmien yhdistämiseen ja balansoimiseen sekä niiden välisten kytkösten osoittamiseen.

Lähteet

- AGUIAR, ORLANDO G., EDUARDO F. MORTIMER & PHIL SCOTT 2010: Learning from and responding to students' questions: The authoritative and dialogic tension. – *Journal of research in science teaching* 47/2: 174–193.
- AHTOSALO, MILJA 2012: *Minän monet muodot: Yksikön 1. persoonan pronominin variaatio neljän suomen toisena kielenä -opettajan puheessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- AIRASIAN, PETER W. 1997: *Classroom assessment*. New York: McGraw Hill.
- ALANEN, RIIKKA, ARI HUHTA, PEPPI TAALAS, MIRJA TARNANEN & SABINE YLÖNEN 2011: Toimijuus ja asiantuntijaksi kasvaminen monimediaisessa kielenopettamisessa – *Kielenkäyttö verkossa ja verkostoissa*: 23–39. AFinLA:n vuosikirja – AFinLA Yearbook 69.
- ANTAKI, CHARLES 1988 (toim.): *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*. Sage Publications.
- ANTAKI, CHARLES 1994: *Explaining and arguing: The social organization of accounts*. Sage Publications.
- ANTAKI, CHARLES & SUE WIDDICOMBE 1998: Identity as an achievement and as a tool. – Charles Antaki & Sue Widdicombe (toim.), *Identities in talk*: 1–14. Sage Publications.
- ANTAKI, CHARLES, REBECCA BARNES & IVAN LEUDAR 2005: Diagnostic formulations in psychotherapy. – *Discourse Studies* 7/6: 627–647.
- ANWARD, JAN 2002: Other voices, other sources. – Per Linell & Karin Aronsson (toim.), *Jagen och rösterna: Goffman, Viveka och samtalet*: 127–148. Linköping Universitet.
- ANWARD, JAN 2005: Lexeme recycled. How categories emerge from interaction. – *Logos and language* 2: 31–46.
- ANWARD, JAN 2014: Dialogue and tradition: the open secret of language. – Günthner, Susanne, Wolfgang Imo & Jörg Bücker (toim.), *Grammar and Dialogism: Sequential, Syntactic, and Prosodic Patterns between Emergence and Sedimentation*: 53–76. Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- ATKIN, J. MYRON, PAUL BLACK & JANET COFFEY (toim.) 2001: *Classroom assessment and the national science education standards*. National Academies Press.
- ATKINSON, DWIGHT 2011 (toim.): *Alternative approaches to second language acquisition*. Taylor & Francis.
- AUER, PETER & ALDO DI LUZIO 1992: *The contextualization of language*. John Benjamins Publishing.
- AUER, PETER & CELIA ROBERTS 2011: Introduction: John Gumperz and the indexicality of language. – *Text & Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 31/4: 381–393.
- BAHTIN, MIKHAIL 1991 [1963]: *Dostojevskin poetiikan ongelmia* (suom. Paula Nieminen ja Tapani Laine). Orient Express.
- BAHTIN, MIKHAIL 1981: Discourse in the Novel. – *The Dialogic Imagination*: 259–422. Austin: University of Texas Press.
- BARTH-WEINGARTEN, DAGMAR, ELISABETH REBER & MARGRET SELTING (toim.) 2010: *Prosody in interaction*. John Benjamins Publishing.
- BEDNAREK, MONIKA 2006: *Evaluation in media discourse: Analysis of a newspaper corpus*. A&C Black.
- BEREITER, CARL & MARLENE SCARDAMALIA 1992: Two models of classroom learning using a communal database. – *Instructional models in computer-based learning environments*: 229–241. Springer Berlin Heidelberg.
- BERG, MAARIT 2003: *Syytöksiä ja epäilyksiä: toimittajan ja poliitikon vuorovaikutuksesta televisiokeskustelussa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- BERGROTH, MARI 2015: Kaksisuuntaista kieleen sosiaalistumista kaksikielisissä perheissä. – *Kielen oppimisen virtauksia – Flows of language learning*: 126–141. AFinLA:n vuosikirja – AFinLA Yearbook 73.
- BIBER, DOUGLAS 2006: Stance in spoken and written university registers. – *Journal of English for Academic Purposes* 5/2: 97–116.
- BLACK, PAUL & DYLAN WILIAM 1998: Assessment and classroom learning. – *Assessment in education* 5/1: 7–74.
- BLOCK, DAVID 2003: *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Georgetown University Press.
- BLUM-KULKA, SHOSHANA, DEBORAH HUCK-TAGLICHT & HANNA AVNI 2004: The social and discursive spectrum of peer talk. – *Discourse Studies* 6/3: 307–328.
- BOSTON, CAROL 2002: The concept of formative assessment. – *Practical Assessment, Research & Evaluation* 8/9: 1–5.
- BREDMAR, MARGARETA & PER LINELL 1996: Reconstructing topical sensitivity: Aspects of face-work in talks between midwives and expectant mothers. – *Research on language and social interaction* 29/4: 347–379.
- BUCHOLTZ, MARY & KIRA HALL 2005: Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. – *Discourse studies* 7/4-5: 585–614.
- BURNETT, PAUL C. 1999: Children's Self- Talk and Academic Self- Concepts: The impact of teachers' statements. – *Educational Psychology in Practice* 15/3: 195–200.
- BURNETT, PAUL C. 2001: Elementary students' preferences for teacher praise. – *Journal of Classroom Interaction* 36/1: 16–23.
- BURNETT, PAUL C. 2002: Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. – *Educational psychology* 22/1: 5–16.
- BURNETT, PAUL C. & VALERIE MANDEL 2010: Praise and Feedback in the Primary Classroom: Teachers' and Students' Perspectives. – *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 10: 145–154.
- CARO, ELENA MARTÍNEZ 2014: The expression of evaluation in weekly news magazines in English. – Geoff Thompson & Laura Alba-Juez (toim.), *Evaluation in Context*: 321–343. John Benjamins Publishing.
- CAZDEN, COURTNEY B., VERA P. JOHN & DELL HYMES 1972: *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- CEKAITE, ASTA & KARIN ARONSSON 2004: Repetition and joking in children's second language conversations: Playful recyclings in an immersion classroom. – *Discourse Studies* 6/3: 373–392.
- CHIN, CHRISTINE 2006: Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses. – *International Journal of Science Education* 28/11: 1315–1346.
- CLARK, HERBERT H. & RICHARD J. GERRIG 1984: On the pretense theory of irony. – *Journal of Experimental Psychology, general* 113: 121–126.
- CLAYMAN, STEVEN E. 1993: Reformulating the question: A device for answering/not answering questions in news interviews and press conferences. – *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 13/2: 159–188.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 1986: *An introduction to English prosody*. London: Edward Arnold.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 1996: The prosody of repetition: On quoting and mimicry. – Elizabeth Couper-Kuhlen & Margret Selting (toim.), *Prosody in conversation: Interactional studies*: 366–405. Cambridge University Press.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 1999: Coherent voicing: On prosody in conversational reported speech. – Wolfram Bublitz, Uta Lenk & Eija Ventola (toim.), *Coherence in Spoken and Written Discourse: How to create it and how to describe it*: 11–34. John Benjamins Publishing.

- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 2009: A sequential approach to affect: The case of “disappointment”. – Markku Haakana, Minna Laakso & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction – Comparative dimensions*: 94–123. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 2012: Exploring affiliation in the reception of conversational complaint stories. – Anssi Peräkylä & Marja-Leena Sorjonen (toim.), *Emotion in interaction*: 113–146. Oxford University Press.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH 2014: What does grammar tell us about action? – *Pragmatics* 24/3: 623–647.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH & MARGRET SELTING 1996: Towards an interactional perspective on prosody and a prosodic perspective on. – Couper-Kuhlen, Elizabeth & Margret Selting (toim.), *Prosody in conversation: Interactional studies*: 11–56. Cambridge University Press.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH & MARJA ETELÄMÄKI 2014: On divisions of labor in request and offer environments. – Paul Drew & Elizabeth Couper-Kuhlen (toim.), *Requesting in Social Interaction*: 115–144. John Benjamins Publishing.
- COUPER-KUHLEN, ELIZABETH & MARJA ETELÄMÄKI 2015: Nominated actions and their targeted agents in Finnish conversational directives. – *Journal of Pragmatics* 78: 7–24.
- CSOMAY, ENIKO 2007: A corpus-based look at linguistic variation in classroom interaction: Teacher talk versus student talk in American University classes. – *Journal of English for Academic Purposes* 6/4: 336–355.
- CULLEN, RICHARD 2002: Supportive teacher talk: the importance of the F- move. – *ELT Journal* 56/2: 117–127.
- CURL, TRACI S. 2005: Practices in other-initiated repair resolution: The phonetic differentiation of ‘repetitions’. – *Discourse Processes* 39/1: 1–43.
- DALTON-PUFFER, CHRISTIANE & TARJA NIKULA 2006: Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. – *Applied Linguistics* 27/2: 241–267.
- DILLON, JIM T. 1990: *The practice of questioning*. Taylor & Francis.
- DILLON, JIM T. 1991: Questioning the use of questions. – *Journal of Educational Psychology* 83: 163–164.
- DOBBS, JENNIFER & DAVID H. ARNOLD 2009: Relationship between preschool teachers’ reports of children’s behavior and their behavior toward those children. – *School Psychology Quarterly* 24/2: 95–105.
- DREW, PAUL 1987: Po-faced receipts of teases. – *Linguistics* 25/1: 219–253.
- DREW, PAUL 1991: Asymmetries of knowledge in conversational interactions. Ivana Marková & Klaus Foppa (toim.), *Asymmetries in dialogue*: 21–48. Barnes & Noble Imports.
- DREW, PAUL & JOHN HERITAGE 1992 (toim.): *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge University Press.
- DU BOIS, JOHN W. 2007: The stance triangle. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*: 139–182. John Benjamins Publishing.
- DUFVA, HANNELE & MIA HALONEN 2016: Svetlana Rönkkö ja Tove Hansson: vieraan aksentin performanssi mediahuumorin resurssina. – *Kielenkäyttäjät muuttuvissa instituutioissa – The language user in changing institutions*: 145–162. *AFinLAn vuosikirja – AFinLA Yearbook* 74.
- DURANTI, ALESSANDRO 2010: Husserl, intersubjectivity and anthropology. – *Anthropological Theory* 10/1-2: 16–35.
- DUVALLON, OUTI 2006: Milloin pronominisubjekti jää pois puhutussa suomessa? – *Tampere Studies in Language, Translation and Culture*: 203–217. Tampere University Press.
- EDWARDS, DEREK 2000: Extreme case formulations: Softeners, investment, and doing nonliteral. – *Research on language and social interaction* 33/4: 347–373.

- EMANUELSSON, JONAS & FRITJOF SAHLSTRÖM 2008: The price of participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 52/2: 205–223.
- ENGESTRÖM, YRJÖ 1991: Non scolae sed vitae discimus: Toward overcoming the encapsulation of school learning. – *Learning and instruction* 1/3: 243–259.
- ENGLEBRETSON, ROBERT 2007 (toim.): *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*. John Benjamins Publishing.
- ETELÄMÄKI, MARJA 2006: *Toiminta ja tarkoite*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- ETELÄMÄKI, MARJA, MARKKU HAAKANA & MIA HALONEN 2013: Keskustelukumppanin kehuminen suomalaisessa keskustelussa. – *Virittäjä* 117/4: 460–493.
- ETELÄPELTO, ANNELI, PÄIVI HÖKKÄ, SUSANNA PALONIEMI & KATJA VÄHÄSANTANEN 2013: What is agency? Conceptualizing professional agency at work. – *Educational Research Review* 10: 45–65.
- FORTANET INMACULADA 2004a: The use of 'we' in university lectures: reference and function. – *English for Specific Purposes* 23/1: 45–66.
- FORTANET INMACULADA 2004b: I think: opinion, uncertainty or politeness in academic spoken English? – *RAEL: revista electrónica de lingüística aplicada* 3: 63–84.
- GARDNER, ROD & ILANA MUSHIN 2013: Teachers telling: Informings in an early years classroom. – *Australian Journal of Communication* 40/2: 63–81.
- GARFINKEL, HAROLD 1967: *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ.
- GOFFMAN, ERVING 1955: On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. – *Psychiatry* 18/3: 213–231.
- GOFFMAN, ERVING 1974: *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press.
- GOFFMAN, ERVING 1978: *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth.
- GOFFMAN, ERVING 1981: *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
- GOFFMAN, ERVING 1983: The interaction order: American Sociological Association, 1982 presidential address. – *American sociological review* 48/1: 1–17.
- GOFFMAN, ERVING 2012: *Vuorovaikutuksen sosiologia* (suom. Kaisa Koskinen). Tampere: Vastapaino.
- GOLATO ANDREA 2005: *Compliments and compliment responses: Grammatical structure and sequential organization*. John Benjamins Publishing.
- GOODWIN, CHARLES 1979: The interactive construction of a sentence in natural conversation. – George Psathas (toim.), *Everyday language: Studies in ethnomethodology*: 97–121. Halsted Press.
- GOODWIN, CHARLES 1987: Forgetfulness as an interactive resource. – *Social psychology quarterly*: 115–130.
- GOODWIN, CHARLES 2006: Retrospective and prospective orientation in the construction of argumentative moves. – *Text & Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 26/4– 5: 443– 461.
- GOODWIN, CHARLES & MARJORIE HARNESS GOODWIN 1992: Assessments and the construction of context. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*: 147–190. Cambridge University Press.
- GOODWIN, CHARLES & CURTIS LEBARON 2011: *Embodied interaction: Language and body in the material world*. Cambridge University Press.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1990: *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*. Indiana University Press.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS 1997: Byplay: Negotiating evaluation in storytelling. – *Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science* 4: 77–102.

- GOODWIN, MARJORIE HARNESS & CHARLES GOODWIN 1986: Gesture and coparticipation in the activity of searching for a word. – *Semiotica* 62/1–2: 51–76.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS & CHARLES GOODWIN 1987: Children's arguing. – *Language, gender, and sex in comparative perspective* 4: 200–248.
- GOODWIN, MARJORIE HARNESS, ASTA CEKAITE & CHARLES GOODWIN 2012: Emotion as stance. – Anssi Peräkylä & Marja-Leena Sorjonen (toim.), *Emotion in interaction*: 16–41. Oxford University Press.
- GORDON, TUULA, ELINA LAHELMA, PIRKKO HYNINEN, TUIJA METSO, TARJA PALMU & TARJA TOLONEN 1999: Learning the routines: "professionalization" of newcomers in secondary school. – *International Journal of Qualitative Studies in Education* 12/6: 689–705.
- GRONLUND, NORMAN E. 1998: *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn & Bacon Publishing.
- GUMPERZ, JOHN J. 1982: *Discourse strategies*. Cambridge University Press.
- GUMPERZ, JOHN J. 1992a: Contextualization and understanding. – Alessandro Duranti & Charles Goodwin (toim.), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*: 229–252. Cambridge University Press.
- GUMPERZ, JOHN J. 1992b: Contextualization revisited. – Peter Auer & Aldo Di Luzio (toim.), *The Contextualization of language*: 39–53. John Benjamins Publishing.
- GUTIERREZ KRIS, BETSY RYMES & JOANNE LARSON 1995: Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. – *Harvard educational review* 65/3: 445–472.
- GÜNTHER, SUSANNE 1997: Complaint stories. – *Communicating gender in context* 42: 179–218.
- GÜNTHER, SUSANNE 1999: Polyphony and the 'layering of voices' in reported dialogues: An analysis of the use of prosodic devices in everyday reported speech. – *Journal of pragmatics* 31/5: 685–708.
- HAAKANA, MARKKU 1996: Huumori ja vakava keskustelun kategorioina. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II*: 141–172. Kieli 10. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HAAKANA, MARKKU 1999: *Laughing matters: A conversation analytical study of laughter in doctor-patient interaction*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- HAAKANA, MARKKU 2002: Laughter in medical interaction: From quantification to analysis, and back. – *Journal of sociolinguistics* 6/2: 207–235.
- HAAKANA, MARKKU 2005: Sanottua, ajateltua ja melkein sanottua. Puheen ja ajatusten referointi valituskertomuksissa. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys*: 114–149. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAAKANA, MARKKU 2011: Mitä ja muut avoimet korjausaloitteet. – *Virittäjä* 115/1: 36–67.
- HAAKANA, MARKKU & JYRKI KALLIOKOSKI (toim.) 2005: *Referointi ja moniäänisyys*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAAKANA, MARKKU & LAURA VISAPÄÄ 2005: Tuttu tv:stä – Fakta Homman äänet keskustelun keinona. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys*: 429–469. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAAKANA, MARKKU, SALLA KURHILA, NIINA LILJA & MARJO SAVIJÄRVI 2016: Kuka, mitä, häh? Korjausaloitteet suomalaisessa arkikeskustelussa. – *Virittäjä* 120/2: 255–293.
- HADDINGTON, PENTTI 2004: Stance taking in news interviews. – *SKY Journal of Linguistics* 17: 101–142.
- HADDINGTON, PENTTI 2006: The organization of gaze and assessments as resources for stance taking. – *Text & Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 26/3: 281–328.
- HAKULINEN, AULI 1975: Sanajärjestyksen eri tehtävistä. – *Virittäjä* 79/1: 85–92.
- HAKULINEN, AULI 1982: Itse-sanan merkityksestä ja käytöstä. – *Virittäjä* 26/1: 43–57.

- HAKULINEN, AULI 2001: Persoonaviittausten välttäminen suomessa. – Lea Laitinen, Pirkko Nuolijärvi, Marja-Leena Sorjonen & Maria Vilkkuna (toim.): *Kirjoituksia kolmelta vuosikymmeneltä*: 208–218. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HAKULINEN, AULI, MARJA-LEENA SORJONEN & MARJA SUOJALA 1989: Partikkelit ja muut ki-teytymät vuorossa. – *Suomalaisia keskustelun keinoja I*: 115–146. Kieli 4. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- HALL, JOAN KELLY 2004: Language learning as an interactional achievement. – *The Modern Language Journal* 88/4: 607–612.
- HALL, JOAN KELLY & MEGHAN WALSH 2002: Teacher-student interaction and language learning. – *Annual Review of Applied Linguistics* 22: 186–203.
- HALL, JOAN KELLY, HELLERMANN, JOHN & PEKAREK DOEHLER, SIMONA (toim.) 2011: *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.
- HALONEN, MIA 2002: *Kertominen terapian välineenä*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- HALONEN, MIA 2008: Person reference as a device for constructing experiences as typical in group therapy. – Anssi Peräkylä, Charles Antaki, Sanna Vehviläinen & Ivan Leudar (toim.), *Conversation analysis and psychotherapy*: 139–151. Cambridge University Press.
- HARGREAVES ANDY 2000: Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. – *Teaching and teacher education* 16/8: 811–826.
- HARIJUNPÄÄ, KATARIINA 2017: *Translatory practices in everyday conversation: Bilingual mediating in Finnish—Brazilian Portuguese interaction*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- HATTIE, JOHN & HELEN TIMPERLEY 2007: The power of feedback. – *Review of educational research* 77/1: 81–112.
- HEATH, CHRISTIAN & PAUL LUFF 2012: Embodied action and organizational activity. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation analysis*: 281–307. John Wiley & Sons.
- HEATH, CHRISTIAN 1984: Participation in the medical consultation: the co-ordination of verbal and nonverbal behaviour between the doctor and patient. – *Sociology of health & illness* 6/3: 311–388.
- HELASVUO, MARJA-LIISA 1988: *Subjekteina ja objekteina toimivat nominilausekkeet puhutussa suomessa*. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto.
- HELASVUO, MARJA-LIISA 1991: Syntaktiset rakenteet kertomuksen jäsenyyksen osoittimina. – *Virittäjä* 95/1: 33–47.
- HELASVUO, MARJA-LIISA 2008: Minä ja muut. Puhujaviitteisyys ja kontekstuaalinen tulkinta. – *Virittäjä* 112/2: 186–206.
- HELASVUO, MARJA-LIISA 2014: Agreement or crystallization: Patterns of 1st and 2nd person subjects and verbs of cognition in Finnish conversational interaction. – *Journal of Pragmatics* 63: 63–78.
- HELASVUO, MARJA-LIISA & LEA LAITINEN 2006: Person in Finnish. – Marja-Liisa Helasvuoto & Lyle Campbell (toim.), *Grammar from the human perspective: Case, space and person in Finnish*: 173–207. John Benjamins Publishing.
- HELASVUO, MARJA-LIISA & MARIA VILKKUNA 2008: Impersonal is personal: Finnish perspectives. – *Transactions of the Philological Society* 106/2: 216–245.
- HELLERMANN, JOHN 2003: The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. – *Language in Society* 32/1: 79–104.
- HERITAGE, JOHN 1996: *Harold Garfinkel ja etnometodologia* (suom. Ilkka Arminen). Gaudeamus.
- HERITAGE, JOHN 1988: Explanations as accounts: A conversation analytic perspective. – *Analyzing everyday explanations*: 127–144.

- HERITAGE, JOHN 2005: Conversation analysis and institutional talk. – Kristine L. Fitch & Robert E. Sanders (toim.), *Handbook of Language and Social Interaction*: 103–147. Psychology Press.
- HERITAGE, JOHN 2012a: Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. – *Research on Language & Social Interaction* 45/1: 1–29.
- HERITAGE, JOHN 2012b: The epistemic engine: Sequence organization and territories of knowledge. – *Research on Language & Social Interaction* 45/1: 30–52.
- HERITAGE JOHN 2013: Epistemics in conversation. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation analysis*: 370–394. John Wiley & Sons.
- HERITAGE, JOHN & SUE SEFI 1992: Dilemmas of advice: Aspects of the delivery and reception of advice in interactions between health visitors and first-time mothers. – John Heritage & Paul Drew (toim.), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*: 359–417.
- HERITAGE, JOHN & GEOFFREY RAYMOND 2005: The terms of agreement: Indexing epistemic authority and subordination in talk-in-interaction. – *Social Psychology Quarterly* 68/1: 15–38.
- HERITAGE, JOHN & STEVEN CLAYMAN 2011: *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. John Wiley & Sons.
- HERITAGE, MARGARET & JOHN HERITAGE 2013: Teacher questioning: The epicenter of instruction and assessment. – *Applied Measurement in Education* 26.3: 176–190.
- HOCHSCHILD, ARLIE RUSSELL 1979: Emotion work, feeling rules, and social structure. – *American Journal of Sociology* 85/3: 551–575.
- HOCHSCHILD, ARLIE RUSSELL 2003: *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- HOLT, ELIZABETH 2000: Reporting and reacting: Concurrent responses to reported speech. – *Research on Language and Social Interaction* 33/4: 425–454.
- HOLT, ELIZABETH & REBECCA CLIFT 2006 (toim.): *Reporting talk: Reported speech in interaction*. Cambridge University Press.
- HONKANEN, SUVI & RIIKKA NISSI 2014: Managing organizational change through joint vision building: an analysis of practices of recontextualization. – *Analysing text AND talk* 28.
- HS, RIITTA ERONEN 2005: *Kieli-ikkuna* 19.4.2005 ja 26.4.2005.
- HUNSTON, SUSAN 2007: Using a corpus to investigate stance quantitatively and qualitatively. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse*: 27–48. John Benjamins Publishing.
- HUNSTON SUSAN & GEOFFREY THOMPSON (toim.) 2000: *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford University Press.
- HUTCHBY, IAN & ROBIN WOOFFITT 2008: *Conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.
- HYLAND, KEN 1996: Writing without conviction? Hedging in science research articles. – *Applied linguistics* 17/4: 433–454.
- JAFFE, ALEXANDRA 2009 (toim.): *Stance: sociolinguistic perspectives*. Oxford University Press.
- JAKONEN, TEPPU 2014a: *Knowing matters: how students address lack of knowledge in bilingual classroom interaction*. Väitöskirja. Jyväskylän studies in humanities 235. Jyväskylän yliopisto.
- JAKONEN, TEPPU 2014b: Building bridges: how secondary school pupils bring their informal learning experiences into a content and language integrated (CLIL) classroom – *Apples – Journal of Applied Language Studies* 8/1: 7–28.
- JAKONEN, TEPPU, JUHA JALKANEN, TERHI PAAKKINEN & MINNA SUNI 2015: Kielen oppimisen virtauksia ja pedagogiikan pyönteitä: näkökulmia tutkimukseen ja laajeneviin oppimisympäristöihin. – *Kielen oppimisen virtauksia - Flows of language learning*: 7–20. AFinLA vuosikirja – AFinLA Yearbook 73.
- JARVIS JENNIFER & MARK ROBINSON 1997: Analysing Educational Discourse: An Exploratory Study of Teacher Response and Support to Pupils' Learning. – *Applied Linguistics* 18/2: 212–228.

- JASPERS, JÜRGEN 2014: Stylisations as teacher practice. – *Language in society* 43/4: 371–393.
- JEFFERSON, GAIL 1983: *Issues in the transcription of naturally-occurring talk: Caricature versus capturing pronunciational particulars*. Tilburg University, Department of Language and Linguistics.
- JEFFERSON, GAIL 2004: Glossary of transcript symbols with an introduction. – Gene Lerner (toim.), *Conversation analysis: Studies from the first generation*: 13–31. John Benjamins Publishing.
- JUCKER, ANDREAS H., SARA W. SMITH & TANJA LÜDGE 2003: Interactive aspects of vagueness in conversation. – *Journal of Pragmatics* 35/12: 1737–1769.
- KALLIOKOSKI, JYRKI 2005: Referointi ja moniäänisyys kielenkäytön ilmiöinä – Markku Haakana & Jyrki Kallioikoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys*: 9–42. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- KANGASHARJU, HELENA 1996: Aligning as a team in multiparty conversation. – *Journal of Pragmatics* 26/3: 291–319.
- KANGASHARJU, HELENA 2002: Alignment in disagreement: Forming oppositional alliances in committee meetings. – *Journal of Pragmatics* 34/10: 1447–1471.
- KASPER, GABRIELE 2006: Beyond repair: Conversation analysis as an approach to SLA. – *AILA Review* 19/1: 83–99.
- KASPER, GABRIELE & JOHANNES WAGNER 2011: A conversation-analytic approach to second language acquisition. – Dwight Atkinson (toim.), *Alternative approaches to second language acquisition*: 117–142. Taylor & Francis.
- KARVONEN, ULLA, LIISA TAINIO, SARA ROUTARINNE & ANNA SLOTT 2016: Tekstit selitysten resursseina oppitunnilla. – *Puhe ja kieli* 35/4: 187–209.
- KAUR, JAGDISH 2012: Saying it again: Enhancing clarity in English as a lingua franca (ELF) talk through self-repetition. – *Text & Talk* 32/5: 593–613.
- KEISANEN, TIINA 2002: Keskustelijoiden asennoitumiseen käyttämiä vuorovaikutuksellisia ja kielellisiä keinoja naurua sisältävissä sekvensseissä. – *Kieli yhteiskunnassa – yhteiskunta kielessä*: 99–117. AFinLAn vuosikirja – AFinLA Yearbook 60.
- KEISANEN, TIINA 2007: Stancetaking as an interactional activity: Challenging the prior speaker. – Robert Englebreton (toim.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*: 253–281. John Benjamins Publishing.
- KEISANEN, TIINA & ELISE KÄRKÄINEN 2014: A multimodal analysis of compliment sequences in everyday English interactions. – *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association* 24/3: 649–672.
- KEMPAINEN PEKKA 2011: *Opettajan antama kehuva palaute yläkoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa*. Keskusteluanalyttinen tutkimus. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- KEMPAINEN, PEKKA, ELLA PIETILÄINEN & TANJA VEHKAKOSKI 2015: Opettajan antama kehuva palaute tutkimuskohteena. – *Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja* 46/1: 60–73.
- KERSSEN-GRIEP, JEFF, JON A. HESS & APRIL R. TREES 2003: Sustaining the desire to learn: Dimensions of perceived instructional facework related to student involvement and motivation to learn. – *Western Journal of Communication (includes Communication Reports)* 67/4: 357–381.
- KIRKHAM, SAM 2011: Personal style and epistemic stance in classroom discussion. – *Language and Literature* 20/3: 201–217.
- KLEWITZ, GABRIELE & ELIZABETH COUPER-KUHLEN 1999: Quote-unquote? The role of prosody in the contextualization of reported speech sequences. – *Interaction and Linguistic structures (InLiSt)* 12: 1–34.
- KOESTNER, RICHARD, MIRON ZUCKERMAN & JULIA KOESTNER 1987: Praise, involvement, and intrinsic motivation. – *Journal of Personality and Social Psychology* 53: 383–390.

- KOIVISTO, AINO 2015: Displaying now-understanding: The Finnish change-of-state token aa. – *Discourse Processes* 52/2: 111–148.
- KORPELA, EVELIINA 2007: *Oireista puhuminen lääkärin vastaanotolla: Keskustelunanalyttinen tutkimus lääkärin kysymyksistä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- KOOLE, TOM 2010: Displays of epistemic access: Student responses to teacher explanations. – *Research on Language and Social Interaction* 43/2: 183–209.
- KOOLE, TOM 2012a: Teacher evaluations. – Gitte Rasmussen, Catherine E. Brouwer & Dennis Day (toim.), *Evaluating Cognitive Competences in Interaction*: 43–66. John Benjamins Publishing.
- KOOLE, TOM 2012b: The epistemics of student problems: Explaining mathematics in a multilingual class. – *Journal of Pragmatics* 44/13: 1902–1916.
- KOOLE, TOM & ED ELBERS 2014: Responsiveness in teacher explanations: A conversation analytical perspective on scaffolding. – *Linguistics and Education* 26: 57–69.
- KOTTHOFF, HELGA 1998: Irony, Quotation, and Other forms of Staged Intertextuality. Double or Contrastive Perspectivation in Discourse. – *Interaction and Linguistic Structures*.
- KOTTHOFF, HELGA 1999: Coherent keying in conversational humour: Contextualising joint fictionalisation. – Wolfram Bublitz, Uta Lenk & Eija Ventola (toim.), *Coherence in Spoken and Written Discourse: How to create it and how to describe it*: 125–150. John Benjamins Publishing.
- KOTTHOFF, HELGA 2009: Joint Construction of Humorous Fictions in Conversation. An Unnamed Narrative Activity in a Playful Keying. – *Journal of Literary Theory* 3/2: 195–217.
- KUO, CHIH-HUA 1999: The use of personal pronouns: Role relationships in scientific journal articles. – *English for specific purposes* 18/2: 121–138.
- KURHILA, SALLA 2001: Correction in talk between native and non-native speaker. – *Journal of Pragmatics* 33/7: 1083–1110.
- KURHILA, SALLA. 2003: *Co-constructing understanding in second language conversation*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- KUULA, ARJA 2006: *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- KÄRKKÄINEN, ELISE 2003: *Epistemic stance in English conversation: A description of its interactional functions, with a focus on I think*. John Benjamins Publishing.
- KÄRKKÄINEN, ELISE 2006: Stance taking in conversation: From subjectivity to intersubjectivity. – *Text & Talk-An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies* 26/6: 699–731.
- KÄRKKÄINEN, ELISE 2007: The role of I guess in conversational stancetaking. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*: 183–219. John Benjamins Publishing.
- KÄRKKÄINEN, ELISE 2012: I thought it was very interesting. Conversational formats for taking a stance. – *Journal of Pragmatics* 44/15: 2194–2210.
- KÄÄNTÄ, LEILA 2010: *Teacher turn-allocation and repair practices in classroom interaction: A multisemiotic perspective*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 137. Jyväskylän yliopisto.
- KÄÄNTÄ, LEILA & ARJA PIIRAINEN-MARSH 2013: Manual guiding in peer group interaction: a resource for organizing a practical classroom task. – *Research on Language and Social Interaction* 46/4: 322–343.
- KÖYMEN, S. BAHAR & AMY KYRATZIS 2009: Format tying and acquisition of syntax in toddlers' peer interactions. – *Berkeley Linguistics Society, Proceedings of the 35th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*: 202–210.
- LABOV, WILLIAM 1972: *Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular*. University of Pennsylvania Press.

- LAHELMA, ELINA & TUULA GORDON 2003 (toim.): *Koulun arkea tutkimassa. Yläasteen erot ja erilaisuudet*. Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- LAITINEN, LEA 1995: Nollapersoonaa. – *Virittäjä* 99: 337–358.
- LAITINEN, LEA 2006: Zero person in Finnish. – Marja-Liisa Helasvuo & Lyle Campbell (toim.), *Grammar from Human Perspective. Case, space and person in Finnish*: 209–231.
- LAM SHUI-FONG, PUI-SHAN YIM & YEE-LAM NG 2008: Is effort praise motivational? The role of beliefs in the effort–ability relationship. – *Contemporary Educational Psychology* 33/4: 694–710.
- LAPPALAINEN, HANNA 2005: Referointi ja variaatio. Sitaatit yksilöllisen variaation kuvastimina ja resursseina. – Markku Haakana & Jyrki Kalliokoski (toim.), *Referointi ja moniäänisyys*: 150–186. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAPPALAINEN, HANNA 2006a: Kelan asiointikeskustelut Helsingin puhekielen variaation kuvastajina – Esimerkkinä yksikön 1. ja 2. persoonan persoonapronominien käyttö – Kaisu Juusela & Katariina Nisula *Helsinki kieliyhteisönä*: 275–298. Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen ja kotimaisen kirjallisuuden laitos.
- LAPPALAINEN, HANNA 2006b: Pronominisubjektin käytöstä ja poisjätöstä Kelan asiointikeskusteluissa. – Taru Nordlund, Tiina Onikki-Rantajääskö & Toni Suutari (toim.), *Kohtauspaikkana kieli. Näkökulmia persoonaan, muutoksiin ja valintoihin*: 37–64. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAPPALAINEN, HANNA 2015: Omaa vai yhteistä? Nollapersoonaa, itseen viittaamisen rajat ja kategorisointi. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski ja Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet: kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LARJAVAARA, MATTI 2007: *Pragmasemantiikka*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- LAURANTO, YRJÖ 2013: Optatiivirakenne ja direktiiviksi kieliopillistuminen – *Puhe ja kieli* 32/4: 183–216.
- LAURANTO, YRJÖ 2015: *Direktiivisyyden rajoja: Suomen kielen vaihtokauppasyntaksia*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- LAURY, RITVA 1995: *The interactional dynamics of demonstratives: The emergence of se as a definite article in spoken Finnish*. Väitöskirja. University of California, Santa Barbara.
- LAVE, JEAN & ETIENNE WENGER 1991: *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- LEE, YO-AN 2007: Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. – *Journal of Pragmatics* 39/6: 1204–1230.
- LEE, YO-AN 2008: Yes–no questions in the third-turn position: pedagogical discourse processes. – *Discourse Processes* 45/3: 237–262.
- LEE, YO-AN 2010: Learning in the contingency of talk-in-interaction. – *Text & Talk - An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse & Communication Studies* 30/4: 403–422.
- LEHTIMAJA, INKERI 2011: Teacher-oriented address terms in students’ reproach turns. – *Linguistics and Education* 22/4: 348–363.
- LEHTIMAJA, INKERI 2012: *Puheen suuntia luokkahuoneessa. Oppilaat osallistujina yläkoulun suomi toisena kielenä -oppitunnilla*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- LEHTINEN, ESA 2009: Conversation analysis and religion: Practices of talking about Bible texts in Seventh-day Adventist Bible study – *Religion* 39/3: 233–247.
- LEHTONEN, HEINI 2015: *Tyylitellen: Nuorten kielelliset resurssit ja kielen sosiaalinen indeksisyys moniäänisessä Helsingissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- LEIBER, INKERI 2003: *Ex cathedra: instituutio puhuu; saarna ja opetuspuheen interpersonaisia piirteitä*. Väitöskirja. Oulun yliopisto.
- LEIWO, MATTI, JORMA KUUSINEN & ANNAMARI KUUSISTO 1981: *Opettajan ja oppilaan kielellinen vuorovaikutus 1. Opetusdiskurssin kuvaus*. Suomen kielen ja viestinnän laitoksen julkaisuja 25. Jyväskylän yliopisto.

- LEIWO, MATTI, JORMA KUUSINEN & ANNAMARI KUUSISTO 1987: *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III: Oppilaiden ryhmäkeskustelut*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A/4. Jyväskylän yliopisto.
- LEIWO, MATTI, JORMA KUUSINEN, PÄIVI NYKÄNEN & MINNA-RIITTA PÖYHÖNEN 1987: *Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I: Luokkakeskustelu ja sen kuvaus*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A/2. Jyväskylän yliopisto.
- LEMKE, JAY L. 1990: *Talking science: Language, learning, and values*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- LERNER, GENE H. 1993: Collectivities in action: Establishing the relevance of conjoined participation in conversation. – *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 13/2: 213–246.
- LEVINSON, STEPHEN C. 2012: Action formation and ascription. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation Analysis*: 101–130. John Wiley & Sons.
- LILJA, NINA 2010: *Ongelmista oppimiseen. Toisen aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä keskustelussa*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylän yliopisto.
- LINELL, PER 1998: *Approaching dialogue: Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. John Benjamins Publishing.
- LINELL, PER 2009: *Rethinking language, mind, and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.
- LINELL, PER & THOMAS LUCKMANN 1991: Asymmetries in dialogue: some conceptual preliminaries. – Ivana Marková & Klaus Foppa (toim.), *Asymmetries in dialogue*: 1–20. Barnes & Noble Imports.
- LIPPONEN, LASSE & KRISTIINA KUMPULAINEN 2011: Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. – *Teaching and teacher education* 27/5: 812–819.
- LOPS 2014: *Lukion opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- LUUKKA MINNA-RIITTA & RAIJA MARKKANEN 1997. Impersonalization as a form of hedging. – Raija Markkanen & Hartmut Schröder (toim.), *Hedging and discourse: Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*: 168–187. Walter de Gruyter.
- LYSTER, ROY & LEILA RANTA 1997: Corrective feedback and learner uptake. – *Studies in second language acquisition* 19/1: 37–66.
- MACBETH, DOUGLAS H. 1990: Classroom Order as Practical Action: the making and un- making of a quiet reproach. – *British Journal of Sociology of Education* 11/2: 189–214.
- MACBETH, DOUGLAS H. 1991: Teacher authority as practical action. – *Linguistics and Education* 3/4: 281–313.
- MACBETH, DOUGLAS H. 2003: Hugh Mehan's Learning Lessons reconsidered: On the differences between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. – *American Educational Research Journal* 40/1: 239–280.
- MACKEN-HORARIK, MARY & ANNE ISAAC 2014: Appraising appraisal. – Thompson Geoff & Laura Alba-Juez (toim.), *Evaluation in Context*: 67–92. John Benjamins Publishing.
- MAJLESI, ALI REZA & MATHIAS BROTH 2012: Emergent learnables in second language classroom interaction. – *Learning, Culture and Social Interaction* 1/3: 193–207.
- MAKKONEN-CRAIG, HENNA 2005: *Toimittajan läsnäolo sanomalehtitekstissä: näkökulmia suomen kielen dialogisiin passiivilauseisiin*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- MANKE, MARY PHILLIPS 1997: *Classroom power relations: Understanding student–teacher interaction*. Routledge.
- MANZO, JOHN F. 1996: Taking turns and taking sides: Opening scenes from two jury deliberations. – *Social Psychology Quarterly*: 107–125.
- MARGUTTI, PIERA 2011: Teachers' reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do 'wrong'. – *Linguistics and Education* 22/4: 310–329.

- MARGUTTI, PIERA & PAUL DREW 2014: Positive evaluation of student answers in classroom instruction. – *Language and Education*: 1–23.
- MARKEE, NUMA 2005: The organization of off-task talk in second language classrooms. – Keith Richards & Paul Seedhouse (toim.), *Applying conversation analysis*: 197–213. Palgrave Macmillan UK.
- MARKEE, NUMA 2008: Toward a learning behavior tracking methodology for CA-for-SLA. – *Applied Linguistics* 29/3: 404–427.
- MARKEE, NUMA 2015 (toim.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. John Wiley & Sons.
- MARKEE, NUMA & GABRIELE KASPER 2004: Classroom talks: An introduction. – *The Modern Language Journal* 88/4: 491–500.
- MARKEE, NUMA & SILVIA KUNITZ 2015: CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction: Quo Vadis? – Numa Markee (toim.), *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*: 425–439. John Wiley & Sons.
- MARKOVÁ, IVANA & KLAUS FOPPA 1991: *Asymmetries in dialogue*. Barnes & Noble Import.
- MARTIN, JAMES R. & PETER RR WHITE 2005: *The language of evaluation*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- MAURANEN, ANNA & LIISA TIITTULA 2005: Minä käännessuomessa ja supisuomessa. – Anna Mauranen & Jarmo H. Jantunen (toim.), *Käännessuomeksi. Tutkimuksia suomennosten kielestä*. Tampere University Press.
- MAYNARD, DOUGLAS W. 1991: Interaction and asymmetry in clinical discourse. – *American Journal of Sociology* 97/2: 448–495.
- MCHOUL, ALEXANDER W. 1978: The organization of turns at formal talk in the classroom. – *Language in society* 7: 183–213.
- MCHOUL, ALEXANDER W. 1990: The organization of repair in classroom talk – *Language in society* 19/3: 349–377.
- MEHAN HUGH 1979a: *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- MEHAN, HUGH 1979b: What time is it, Denise? Asking known information questions in classroom discourse. – *Theory into practice* 18/4: 285–294.
- MELANDER, HELEN & FRITJOF SAHLSTRÖM 2009: In tow of the blue whale: Learning as interactional changes in topical orientation. – *Journal of Pragmatics* 41/8: 1519–1537.
- MELANDER, HELEN & FRITJOF SAHLSTRÖM 2010: *Lärande i interaktion*. Stockholm: Liber.
- MERKE, SAIJA 2012: Kielen opiskelu ja tunteet. Affekti jäsentämässä opiskelijoiden aloittamia kysymysseksenssejä vieraan kielen oppitunneilla. – *Virittäjä* 116/2: 198–230.
- MERKE, SAIJA 2016a: *Opiskelijoiden aloittamat kysymysseksenssit suomi vieraana kielenä-oppitunnin voimavarana*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- MERKE, SAIJA 2016b: Establishing the explainable in Finnish-as-a-foreign-language classroom interaction: Student-initiated explanation sequences. – *Learning, Culture and Social Interaction* 9: 1–15.
- MIKKOLA, PIIA 2014: Arvioivasta lomaketekstistä hienovaraisiin sananvalintoihin. Vuoron muotoilu ja rekontekstualisaatio kehityskeskustelun topikaalisissa siirtymissä. – *Virittäjä* 118/4: 525–553.
- MILNE, EMMA DAFOUZ 2006: Solidarity strategies in CLIL university lectures: teacher’s use of pronouns and modal verbs. – *Current Research on CLIL*: 9–14.
- MONDADA, LORENZA 2006: Participants’ online analysis and multimodal practices: projecting the end of the turn and the closing of the sequence. – *Discourse studies* 8/1: 117–129.
- MONDADA, LORENZA 2011: Understanding as an embodied, situated and sequential achievement in interaction. – *Journal of Pragmatics* 43/2: 542–552.

- MONDADA, LORENZA 2013: The conversation analytic approach to data collection. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation analysis*: 32–56. John Wiley & Sons.
- MONDADA, LORENZA 2014: Requesting immediate action in the surgical operating room. – *Requesting in social interaction*: 269–302.
- MONDADA, LORENZA & SIMONA PEKAREK DOEHLER 2004: Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. – *The Modern Language Journal* 88/4: 501–518.
- MORTIMER, EDUARDO & PHILIP SCOTT 2003: *Meaning making in secondary science classrooms*. Buckingham: Open University Press.
- MUELLER, CLAUDIA M. & CAROL S. DWECK 1998: Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. – *Journal of personality and social psychology* 75/1: 33.
- NIEMELÄ, MAARIT 2005: Voiced direct reported speech in conversational storytelling: Sequential patterns of stance taking. – *SKY journal of linguistics* 18: 197–221.
- NIEMI, JARKKO 2015: *Myönnytelyn käytänteitä: Erimielisyys ja yhteisymmärryksen rakentaminen vuorovaikutuksessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- NIKULA TARJA 1997: Interlanguage view on hedging. – Raija Markkanen & Hartmut Schröder (toim.), *Hedging and discourse: Approaches to the analysis of a pragmatic phenomenon in academic texts*: 188–207. Walter de Gruyter.
- NIKULA, TARJA 2002: Teacher talk reflecting pragmatic awareness: A look at EFL and content-based classroom settings. – *Pragmatics* 12/4: 447–468.
- NIKULA TARJA 2007: The IRF pattern and space for interaction: comparing CLIL and EFL classrooms. – *Empirical perspectives on CLIL classroom discourse*: 179–204.
- NIKULA, TARJA, EMMA DAFOUZ, PAT MOORE & UTE SMITH 2016 (toim.): *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education*. Multilingual Matters.
- NORDLUND TARU & PEKKARINEN HELI 2014: Grammaticalization of the Finnish stance adverbial muka 'as if, supposedly, allegedly' – Irma Taavitsainen, Andreas H. Jucker & Jukka Tuominen (toim.), *Diachronic Corpus Pragmatics*: 53–75. John Benjamins Publishing.
- NORRICK, NEAL R. 1987: Functions of repetition in conversation – *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 7/3: 245–264.
- NUNAN, DAVID 1987: Communicative language teaching: Making it work. – *ELT journal* 41/2: 136–145.
- NUOLIJÄRVI, PIRKKO & LIISA TIITTULA 2000: *Televisiokeskustelun näyttämöllä: televisioinstitutionaalisuus suomalaisessa ja saksalaisessa keskustelukulttuurissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- NYSTRAND, MARTIN, LAWRENCE L. WU, ADAM GAMORAN, SUSIE ZEISER & DANIEL LONG 2003: Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. – *Discourse processes* 35/2: 135–198.
- O'CONNOR, MARY CATHERINE & SARAH MICHAELS 1993: Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. – *Anthropology and Education Quarterly* 24: 318–318.
- O'CONNOR, MARY CATHERINE & SARAH MICHAELS 1996: Shifting participant frameworks: Orchestrating thinking practices in group discussion. – *Discourse, learning, and schooling*: 63–103.
- OCHS, ELINOR & BAMBI SCHIEFFELIN 1989: Language has a heart. – *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 9/1: 7–26.
- OCHS, ELINOR, EMANUEL A. SCHEGLOFF & SANDRA A. THOMPSON (toim.) 1996: *Interaction and grammar*. Cambridge University Press.
- OGDEN, RICHARD 2006: Phonetics and social action in agreements and disagreements. – *Journal of Pragmatics* 38/10: 1752–1775.

- OGDEN, RICHARD 2010: Prosodic constructions in making complaints. – Barth-Weingarten, Dagmar, Elisabeth Reber & Margret Selting (toim.), *Prosody in interaction*: 81–104.
- OGDEN, RICHARD, AULI HAKULINEN & LIISA TAINIO 2004: "Indexing 'no news' with stylization in Finnish. – Couper-Kuhlen, Elizabeth & Cecilia E. Ford (toim.), *Sound patterns in interaction*: 299–334. John Benjamins Publishing.
- OLINA, ZANE & HAWARD J. SULLIVAN 2002: Effects of classroom evaluation strategies on student achievement and attitudes. – *Educational Technology Research and Development* 50/3: 61–75.
- OLIVEIRA, ALANDEOM W. 2010: Developing elementary teachers' understandings of hedges and personal pronouns in inquiry-based science classroom discourse. – *Journal of Science Teacher Education* 21/1: 103–126.
- OPH = Opetushallitus 2017: Opetushallituksen verkkosivut: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/oppiilaan_arviointi, http://www.edu.fi/perusopetus/oppilaan_arviointi.
- ORTEGA, LOURDES 2012: SLA after the social turn. – *Alternative approaches to second language acquisition*: 167–180.
- PAANANEN, JENNY 2016: Kuinka lääkärit korjaavat kysymyksiään? – Kysymysten uudelleenmuotoilu monikulttuurisilla lääkärin vastaanotoilla. – *Virittäjä* 120/4: 552–579.
- PAJUNEN, ANNELI 2001: *Argumenttirakenne: asiaintilojen luokitus ja verbien käyttäytyminen suomen kielessä*.
- PALMU, TARJA 2003: *Sukupuolen rakentuminen koulun kulttuurisissa teksteissä. Etnografia yläasteen äidinkielen oppitunneilla*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 189.
- PARK, INNHWA 2004: Seeking advice: Epistemic asymmetry and learner autonomy in writing conferences. – *Journal of Pragmatics* 44/14: 2004–2021.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2010: Conceptual changes and methodological challenges: on language and learning from a conversation analytic perspective on SLA. – Paul Seedhouse, Steve Walsh & Chris Jenks (toim.), *Conceptualising 'learning' in applied linguistics*: 105–126. Palgrave Macmillan UK.
- PEKAREK DOEHLER, SIMONA 2013: Social-interactional approaches to SLA: A state of the art and some future perspectives. – *Language, Interaction and Acquisition* 4/2: 134–160.
- PENNYCOOK, ALASTAIR 1994: The politics of pronouns. – *ELT journal* 48/2: 173–178.
- PERÄKYLÄ, ANSSI 2001: Erving Goffman – Sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteet. – Vilma Hänninen, Jukka Partanen & Oili-Helena Ylijoki (toim.), *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*: 347–364. Tampere: Vastapaino.
- PIETILÄINEN, ELLA 2013: *Opettajien antama kehuva palaute alakoulun osa-aikaisessa erityisopetuksessa*. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA 2011: *Irony and the moral order of secondary school classrooms*. – *Linguistics and Education* 22/4: 364–382.
- PIIRAINEN-MARSH, ARJA & LIISA TAINIO 2009: Other-Repetition as a Resource for Participation in the Activity of Playing a Video Game. – *The Modern Language Journal* 93/2: 153–169.
- PISPA, MIRKA & MARJA-LEENA SORJONEN 2015: Koodinvaihto tyylittelykeinona: siirtyminen roolista toiseen Madventures-matkailuohjelmassa. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski ja Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet: kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*: 323–354. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- POMERANTZ, ANITA 1984: Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes. – Maxwell Atkinson, J. & John Heritage (toim.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*: 57–101. Cambridge University Press.
- POMERANTZ, ANITA 1986: Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. – *Human studies* 9/2-3: 219–229.
- POPS 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.

- PRIIKI, KATRI 2017: *"Hän, se, tää vai toi?: Vuorovaikutussosiolingvistinen tutkimus henkilöviitauksista Kaakkois-Satakunnan nykypuhekielessä"*. Väitöskirja. Turun yliopiston julkaisuja.
- PÄLLI, PEKKA 2003: *Ihmisyhmä diskurssissa ja diskurssina*. Väitöskirja. Tampere University Press.
- RAEVAARA, LIISA 1997: Vierusparit–esimerkkinä kysymys ja vastaus. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*: 75–92. Tampere: Vastapaino.
- RAEVAARA, LIISA 2000: *Potilaan diagnoosiehdotukset lääkärin vastaanotolla: keskustelunanalyttinen tutkimus potilaan institutionaalisista tehtävistä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- RAEVAARA, LIISA 2004: "Mitäs me sovitais": s-partikkelin sisältävien hakukysymysten tehtävistä. – *Virittäjä* 108/4 s. 531–558.
- RAEVAARA, LIISA 2015a: Hyvä päivä olla minä, mä ja meitsi – minän vaihtelevat asemat ja identiteetit helsinkiläisnuorten puheessa. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski ja Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet: kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*: 323–354. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RAEVAARA, LIISA 2015b: Osanottajien identiteetit vuorovaikutuksen resurssina helsinkiläisnuorten keskusteluissa. – Marja-Leena Sorjonen, Anu Rouhikoski ja Heini Lehtonen (toim.), *Helsingissä puhuttavat suomet: kielen indeksisyys ja sosiaaliset identiteetit*: 323–354. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RAEVAARA, LIISA 2016: Toimintajaksojen rakenteet. – Melisa Stevanovic & Camilla Lindholm (toim.), *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*: 143–161. Tampere: Vastapaino.
- RAHTU, TOINI 2006: *Sekä että. Ironia koherenssina ja inkoherenssina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RAHTU, TOINI 2015: Multifunctional Roles of the First Person Singular in Academic Texts. – Sonja Starc, Carys Jones & Arianna Maiorani (toim.), *Meaning Making in Text*: 31–50. Palgrave Macmillan UK.
- RAJALA, ANTTI 2016: *Toward an agency-centered pedagogy: A teacher's journey of expanding the context of school learning*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- RAMPTON, BEN 2006: *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge University Press.
- RAUNIOMAA, MIRKA 2007: Stance markers in spoken Finnish: minun mielestä and minusta in assessments. – Robert Englebretson (toim.), *Stancetaking in discourse: Subjectivity, evaluation, interaction*: 221–252. John Benjamins Publishing.
- RAYMOND, GEOFFREY & JOHN HERITAGE 2006: The epistemics of social relations: Owning grandchildren. – *Language in society* 35/5: 677–705.
- REED, BEATRICE SZCZEPEK 2011: *Analysing conversation: An introduction to prosody*. Palgrave Macmillan UK.
- RICHARDS, KEITH 2006: 'Being the teacher': Identity and classroom conversation – *Applied linguistics* 27/1: 51–77.
- RISTEVIRTA, JONNA 2007: Hei pojat lopettakaa nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*: 241–260. Helsinki: Gaudeamus.
- ROMANO, MANUELA 2016: Evaluation in emotion narratives. – Thompson Geoff & Laura Alba-Juez (toim.), *Evaluation in Context*: 367–385. John Benjamins Publishing.
- ROUHIKOSKI, ANU 2015: Laita, laitanko vai laitat? Kolmen direktiivirakenteen variaatio asiakaspalvelutilanteessa – *Virittäjä* 119/2: 189–222.
- ROUNDS, PATRICIA L. 1987: Characterizing successful classroom discourse for NNS teaching assistant training – *Tesol Quarterly* 21/4: 643–671.
- ROUTARINNE, SARA 2003: *Tytöt äänessä: parenteesit ja nouseva sävelkulku kertojan vuorovaikutuskeinoina*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

- ROUTARINNE, SARA 2009: Uptake makes difference. Comparing evaluation uptake in two learning contexts. – Markku Haakana & Jan Lindström (toim.), *Talk in interaction: Comparative dimensions*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- RUUSKANEN, LAURA 2007: Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielenä -oppitunnilla. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*: 90–116. Helsinki: Gaudeamus.
- RUUSUVUORI, JOHANNA 2000: *Control in the medical consultation: Practices of giving and receiving the reason for the visit in primary health care*. Väitöskirja. Tampere University Press.
- RYSHINA-PANKOVA, MARIANNA 2014: Exploring academic argumentation in course-related blogs through engagement. – Thompson Geoff & Laura Alba-Juez (toim.), *Evaluation in Context*: 281–302.
- SACKS, HARVEY 1984: On doing ‘being ordinary’. – Maxwell Atkinson, J. & John Heritage (toim.), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*: 413–429. Cambridge University Press.
- SACKS, HARVEY 1992: *Lectures on conversation*. Vol 1 & 2. (toim. Gail Jefferson). Oxford: Blackwell Publishing.
- SACKS, HARVEY, EMANUEL A. SCHEGLOFF & GAIL JEFFERSON 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language*: 696–735.
- SAHARINEN, KATARIINA 2007: Huumoria koulussa – kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaan virheisiin. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*: 261–287. Helsinki: Gaudeamus.
- SAHLSTRÖM, FRITJOF 1999: *Up the hill backwards: On interactional constraints and affordances for equity-constitution in the classrooms of the Swedish comprehensive school*. Väitöskirja. Acta Universitatis Upsaliensis.
- SAVIJÄRVI, MARJO 2011: *Yhteisestä toiminnasta yhteiseen kieleen: keskusteluanalyttinen tutkimus toisen kielen oppimisesta kielikylpypäiväkodin arkitilanteissa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1968: Sequencing in conversational openings. – *American anthropologist* 70/6: 1075–1095.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1980: Preliminaries to preliminaries: “Can I ask you a question?” – *Sociological inquiry* 50/3–4: 104–152.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1992: Repair after next turn: The last structurally provided defense of intersubjectivity in conversation. – *American Journal of Sociology* 97/5: 1295–1345.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1993: Reflections on quantification in the study of conversation. – *Research on language and social interaction* 26/1: 99–128.
- SCHEGLOFF EMANUEL A. 1996: Confirming allusions: Towards an empirical account of action. – *American Journal of Sociology* 102/1: 161–216.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. 1997: Practices and actions: Boundary cases of other- initiated repair. – *Discourse processes* 23/3: 499–545.
- SCHEGLOFF EMANUEL A. 2007: *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A. & HARVEY SACKS 1973: Opening up closings. – *Semiotica* 8/4: 289–327.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A., GAIL JEFFERSON & HARVEY SACKS 1974: A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. – *Language*: 696–735.
- SCHEGLOFF, EMANUEL A., GAIL JEFFERSON & HARVEY SACKS 1977: The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. – *Language*: 361–382.
- SCHULTZ, KATHERINE 2009: *Rethinking classroom participation: Listening to silent voices*. New York: Teachers College Press.

- SCOTT, PHILIP H., EDUARDO F. MORTIMER & ORLANDO G. AGUIAR. 2006: The tension between authoritative and dialogic discourse: A fundamental characteristic of meaning making interactions in high school science lessons. – *Science Education* 90/4: 605–631.
- SELTING, MARGRET 1988: The role of intonation in the organization of repair and problem handling sequences in conversation. – *Journal of pragmatics* 12/3: 293–322.
- SELTING, MARGRET 1994: Emphatic speech style mdash; with special focus on the prosodic signalling of heightened emotive involvement in conversation. – *Journal of pragmatics* 22/3–4: 375–408.
- SELTING, MARGRET 1996: On the interplay of syntax and prosody in the constitution of turn-constructual units and turns in conversation. – *Pragmatics* 6: 371–388.
- SELTING MARGRET 2000: The construction of units in conversational talk. – *Language in society* 29/04: 477–517.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 1997: Vuorovaikutus paperilla. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*: 18–31. Tampere: Vastapaino.
- SEPPÄNEN, EEVA-LEENA 2000: Sinä ja suomalaiset: yksikön toisen persoonan yleistävästä käytöstä. – *Kielikello: Kielenhuollon Tiedotuslehti*: 3–16.
- SHOAPS, ROBIN 2009: Moral irony and moral personhood in Sakapultek discourse and culture. – Alexandra Jaffe (toim.), *Stance: sociolinguistic perspectives*: 92–118. Oxford University Press.
- SHORE, SUSANNA 1992: *Aspects of a systemic-functional grammar of Finnish*. Väitöskirja. Macquarie University, Sydney.
- SHULMAN, LEE 1987: Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. – *Harvard educational review* 57/1: 1–23.
- SIDNELL, JACK & TANYA STIVERS (toim.) 2012: *The Handbook of Conversation Analysis*. John Wiley & Sons.
- SINCLAIR, JOHN MCHARDY & MALCOLM COULTHARD 1975: *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- SOLIN, ANNA 2009: Kirjoittava minä yliopistojen opetusportfolioissa. – Vesa Heikkinen (toim.), *Kielen piirteet ja tekstilajit. Vaikuttavia valintoja tekstistä toiseen*: 250–266.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1996: On repeats and responses in Finnish conversations. – Elinor Ochs, Emanuel A. Schegloff & Sandra A. Thompson (toim.), *Grammar and Interaction. Studies in interactional sociolinguistics*: 277–327. Cambridge University Press.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 1997: Korjausjäsenitys. – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*: 111–136. Tampere: Vastapaino.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 2001a: *Responding in conversation: A study of response particles in Finnish*. John Benjamins Publishing.
- SORJONEN, MARJA-LEENA 2001b: Lääkärin ohjeet. – Marja-Leena Sorjonen, Anssi Peräkylä & Kari Eskola (toim.), *Keskustelu lääkärin vastaanotolla*: 89–111. Tampere: Vastapaino.
- SORJONEN, MARJA-LEENA & MINNA LAAKSO 2005: Katko vai eiku. Itsekorjauksen aloitustavat ja vuorovaikutustehtävät. – *Virittäjä* 109/2: 244–271.
- SORJONEN, MARJA-LEENA & ANSSI PERÄKYLÄ 2012: Introduction – Anssi Peräkylä & Marja-Leena Sorjonen (toim.), *Emotion in interaction*: 3–15. Oxford University Press.
- SORJONEN, MARJA-LEENA & LIISA RAEVAARA 2014: On the grammatical form of requests at the convenience store. – Paul Drew & Elizabeth Couper-Kuhlen (toim.), *Requesting in social interaction*: 243–268. John Benjamins Publishing.
- SUNDERLAND, JANE 2001: Student initiation, teacher response, student follow-up: Towards an appreciation of student-initiated IRFs in language classroom. – *Working papers* 55. Centre for Research in Language Education (CRILE). University of Lancaster.
<http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/workingpapers.htm>
- SPERBER, DAN & DEIRDRE WILSON 1981: Irony and the use-mention distinction. – *Philosophy* 3: 143–184.

- STEVANOVIC, MELISA 2013a: Managing participation in interaction: the case of humming. – *Text & Talk* 33/1: 113–137.
- STEVANOVIC, MELISA 2013b: *Deontic rights in interaction: A conversation analytic study on authority and cooperation*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- STEVANOVIC, MELISA & ANSSI PERÄKYLÄ 2012: Deontic authority in interaction: The right to announce, propose, and decide. – *Research on Language & Social Interaction* 45/3: 297–321.
- STEVANOVIC, MELISA & ANSSI PERÄKYLÄ 2014: Three orders in the organization of human action: On the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. – *Language in Society* 43/2: 185–207.
- STIVERS, TANYA 2005: Modified repeats: One method for asserting primary rights from second position. – *Research on language and social interaction* 38/2: 131–158.
- STIVERS, TANYA 2012: Sequence organization. – Jack Sidnell & Tanya Stivers (toim.), *The Handbook of Conversation analysis*: 32–56. John Wiley & Sons.
- STRANDELL, HARRIET 2005: *Lapset, etiikka ja vaikea osallisuus*. – *Laadullisen sosiaalitutkimuksen eettiset kysymykset*. Stakesin työpapereita 4.
- SUNI, MINNA 2008: *Toista kieltä vuorovaikutuksessa: kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa*. Väitöskirja. Jyväskylä studies in humanities 146. Jyväskylän yliopisto.
- SVENNEVIG, JAN 2004: Other-repetition as display of hearing, understanding and emotional stance. – *Discourse Studies* 6/4: 489–516.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2008: Palaute ongelmanratkaisuna: opponentin tekstipalaute graduseminaarissa. – *Kasvatus* 39/5: 439–455.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2011: Varovasti edeten ja taas perääntyen. Opponentin palautevuoron rakentuminen. – *Virittäjä* 115/2: 156–192.
- SVINHUFVUD, KIMMO 2013: *Opinnäytteen kirjoittaminen vuorovaikutuksena: Keskustelunanalyttinen tutkimus graduseminaarien ja gradunohjaustapaamisten vuorovaikutuksesta*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- TANNEN, DEBORAH 1989: *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. Cambridge University Press.
- TAINIO, LIISA 1996: Kannanotoista arkikeskustelussa. – Auli Hakulinen (toim.), *Suomalaisen keskustelun keinoja II*: 81–108. Kieli 10. Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- TAINIO, LIISA 1997: Preferenssijäsennys – Liisa Tainio (toim.), *Keskustelunanalyysin perusteet*: 93–110. Tampere: Vastapaino.
- TAINIO, LIISA 2005: Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. – *Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and Social Action*: 179–192. AFinLAn vuosikirja – AFinLA Yearbook 63.
- TAINIO, LIISA 2007 (toim.): *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus.
- TAINIO, LIISA 2008: Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa. – Sara Rotarinne ja Tuula Uusi-Hallila (toim.), *Nuoret kielikuvassa: kouluikäisten kieli 2000-luvulla*: 146–164. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- TAINIO, LIISA 2011: Gendered address terms in reproach sequences in classroom interaction. – *Linguistics and Education* 22/4: 330–347.
- TAINIO, LIISA 2012a: Prosodic imitation as a means of receiving and displaying a critical stance in classroom interaction. – *Text & Talk* 32/4: 547–568.
- TAINIO, LIISA 2012b: Prosodic imitation in classroom interaction: A gendered practice of empowerment? – *Gender and Language* 6/1: 197–232.
- TAINIO, LIISA & IRIS WINKLER 2014: The Construction of Ideal Reader in German and Finnish Textbooks for Literacy Education (2014). – *L1 - Educational Studies in Language and Literature* 14: 1–25.

- TAINIO, LIISA & ANU LAINE 2015: Emotion work and affective stance in the mathematics classroom: the case of IRE sequences in Finnish classroom interaction. – *Educational Studies in Mathematics* 89/1: 67–87.
- TAINIO, LIISA & ANNA SLOTTE 2017: Interactional organization and pedagogic aims of reading aloud practices in L1 education. – *Nordic Journal of Literacy Research* 3/1: 61–82.
- TEN HAVE, PAUL 1991: Talk and institution: a reconsideration of the ‘asymmetry’ of doctor–patient interaction’. – Deirdre Boden & Don H. Zimmerman (toim.), *Talk and social structure: Studies in ethnomethodology and conversation analysis*: 138–163. Cambridge: Polity Press.
- TEN HAVE, PAUL 1999: *Doing Conversation analysis: A practical guide*. Sage Publications.
- TENGBERGEN MARIA 2012: *Kantaa ottava opettaja: Tapaustutkimus arvioinnin funktioista luokkahuoneessa*. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- THOMPSON, GEOFF & LAURA ALBA-JUEZ (toim.) 2014: *Evaluation in context*. John Benjamins Publishing Company.
- THOMPSON, GEOFF & LAURA ALBA-JUEZ 2014: The many faces and phases of evaluation. – Thompson Geoff & Laura Alba-Juez (toim.), *Evaluation in Context*: 3–23. John Benjamins Publishing.
- THOMPSON, TED 1997: Do we need to train teachers how to administer praise? Self-worth theory says we do. – *Learning and Instruction* 7/1: 49–63.
- THORNBORROW, JOANNA SARAH 2001: *Power talk: Language and interaction in institutional discourse*. Routledge.
- TOLONEN, TARJA 1995: Controlling body and space: Encounters at school. – Tapio Aittola, Riitta Koikkalainen & Esa Sironen (toim.), “*Confronting strangeness*”. *Towards a reflexive modernization of the school*: 57–69. Jyväskylän kasvatustieteellisen laitoksen julkaisuja 5.
- TURKIA, NIINA 2007: Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*: 210–238. Helsinki: Gaudeamus.
- VAN DAM, JET 2002: Ritual, face, and play in a first English lesson: Bootstrapping a classroom culture. – *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*: 237–265.
- VAN DER MEIJ, HANS 1994: Student questioning: A componential analysis. – *Learning and individual Differences* 6/2: 137–161.
- VAN LIER, LEO 2000: From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective. – James P. Lantolf (toim.), *Sociocultural theory and second language learning*: 245–259. Oxford University Press.
- VEHVILÄINEN, SANNA 2001: *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Gaudeamus.
- VEHVILÄINEN, SANNA 2003: Preparing and delivering interpretations in psychoanalytic interaction. – *TEXT* 23/4: 573–606.
- VEHVILÄINEN, SANNA 2009: Problems in the research problem: Critical feedback and resistance in academic supervision. – *Scandinavian Journal of Educational Research* 53/2: 185–201.
- VEPSÄLÄINEN, MARI 2007: Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin. – Liisa Tainio (toim.), *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*: 156–177. Helsinki: Gaudeamus.
- VIRTANEN, MIKKO 2015: *Akateeminen kirja-arvio moniäänisenä toimintana*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- VISAKKO, TOMI 2015: *Self-promotion as semiotic behavior: The mediation of personhood in light of Finnish online dating advertisements*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. <http://scripta.kotus.fi/visk> URN:ISBN:978-952-5446-35-7.

- VOERMAN, LIA, PAULIEN C. MEIJER, FRED A.J. KORTHAGEN & ROBERT JAN SIMONS 2012: Types and frequencies of feedback interventions in classroom interaction in secondary education. – *Teaching and Teacher Education* 28/8: 1107–1115.
- WAKIN, MICHELE A. & DON H. ZIMMERMAN 1999: Reduction and specialization in emergency and directory assistance calls. – *Research on Language and Social Interaction* 32/4: 409–437.
- WARING, HANSUN ZHANG 2008: Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. – *The Modern Language Journal* 92/4: 577–594.
- WARING, HANSUN ZHANG 2009: Moving out of IRF (Initiation- Response- Feedback): A single case analysis. – *Language Learning* 59/4: 796–824.
- WARING, HANSUN ZHANG 2011: Learner initiatives and learning opportunities in the language classroom. – *Classroom Discourse* 2/2: 201–218.
- WELLS, GORDON 1993: Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. – *Linguistics and education* 5/1: 1–37.
- WELLS, GORDON 1999: *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge University Press.
- WELLS, GORDON 2002: The role of dialogue in activity theory. – *Mind, culture, and activity* 9/1: 43–66.
- WHITE, RICHARD THOMAS & RICHARD F. GUNSTONE 1992 (toim.): *Probing understanding*. Routledge.
- WILSON, DEIRDRE & DAN SPERBER 2007: On verbal irony. – Raymond W. Gibbs & Herbert L. Colston (toim.), *Irony in language and thought: A cognitive science reader*: 35–55. Psychology Press.
- WONG, JEAN & HANSUN ZHANG WARING 2009: ‘Very good’ as a teacher response. – *ELT journal* 63/3: 195–203.
- WOODS, DAVID 2007–2013: *Transana: Qualitative analysis for video and audio data*: Version 2.53.
- YOUNG, RICHARD F. & ELIZABETH R. MILLER 2004: Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. – *The Modern Language Journal* 88/4: 519–535.
- ZIMMERMAN, DON H. 1998: Identity, context and interaction. – Charles Antaki & Sue Widdicombe (toim.): *Identities in talk*: 87–106. Sage Publications.

Liite 1: Litterointimerkit

Sävelkulku

Prosodisen kokonaisuuden lopussa

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio

Prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa

↑	seuraava tavu lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava tavu lausuttu ympäristöä matalammalta
sana	äänteen tai tavun painotus sanan sisällä

Päällekkäisyydet ja tauot

[päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko (vähemmän kuin 0.2)
(1.5)	tauon pituus (sekunnin kymmenesosina)
=	toisiinsa tauotta liittyvät puhunnokset
sana	rinnakkaisiin keskusteluihin kuuluvat vuorot

Puhenopeus, äänen voimakkuus ja äänen laatu

>sana<	ympäristöä nopeammin lausuttu jakso
<sana>	ympäristöä hitaammin lausuttu jakso
sana::	äänteen venytys
SANA	ympäristöä kovaäänisempi puhe
°sana°	ympäristöä vaimeampi puhe
#sana#	nariseva ääni
@sana@	äänen laadun tai sävyn muutos

Nauru ja ei-kielellinen toiminta

s(h)ana	sana lausuttu nauraen
ha he	naurua
£sana£	hymyillen lausuttu jakso
.hhh	sisäänhengitys
hhh	uloshengitys
mth	maiskaus
krmh	rykäisy
SANA	ei-kielellinen toiminta
*	ei-kielellisen toiminnan alku

Muut merkit

sa-	sana jää kesken
(sana)	epävarmasti kuultu jakso
(--)	epäselvä jakso
((sana))	litteroijan kommentit, rivien poistot

Liite 2: Tutkimuslupa

Lupa tutkimusaineiston nauhoittamiseen ja käyttämiseen

Olen tietoinen siitä, että X koulun oppitunteja nauhoitetaan tutkimusaineistoksi. Annan luvan siihen, että nauhoitukset luovutetaan Helsingin yliopiston suomen kielen laitokselle tutkimus- ja opetustarkoituksiin.

Nauhaa ei esitetä julkisesti muuten kuin tutkimukseen tai opetukseen liittyvissä yhteyksissä. Kaikessa kirjallisessa ja julkaistussa materiaalissa henkilöiden nimet ja muut tunnistamisen mahdollistavat tiedot on muutettu. Nauhaa säilytetään Helsingin yliopiston keskusteluntutkimuksen arkistossa.

Päiväys: _____

Oppilaan allekirjoitus: _____

Huoltajan allekirjoitus: _____

Nimen selvennykset: _____

Yhteystiedot: _____